التربيـة المقارنـة

الأستاذ الدكتور
جمال على الدهشان
أستاذ ورئيس قسم أصول التربيـة
كلية التربيـة – جامعة المنوفيـة

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ
وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

صدق الله العظيم

من سورة المجادلة

مقدمة:

النظم التعليمية نظم اجتماعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بواقع المجتمع وذاتيته الثقافية وموارده وثرواته، وتهدف في كل مكان إلى تلبية حاجاته الأساسية، ولذلك فهي تتخذ أشكالاً نظمية متعددة ومتميزة وهذه الأشكال والنظم يتم دراستها وتحليلها بواسطة مجموعة من العلوم والتخصصات المنتمية إلى علوم التربية من بينها الدراسة المقارنة.

فالدراسة المقارنة تستخدم بشكل واسع في مجال التربية للتوصل إلى تعميمات صالحة لهذه الأشكال والنظم، ولتحقيق مزيد من الفهم الأعمق للظواهر التربوية فيما هو أبعد من الفوارق الناجمة عن الظروف الخاصة بكل مجتمع، وتوفير رؤية أفضل لمكانة المجتمع وموقعه بالنسبة لسائر المجتمعات الأخرى، إضافة إلى دورها في زيادة المعرفة بأهم الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة.

وانطلاقاً من ذلك يحرص المربون وأساتذة التربية على أن يوضحوا عبر محاضراتهم وكتاباتهم بعض ما يجري في بلدان أخرى في حقل التربية، من خلال تخصيص جزء كبير من تعليمهم

ومحاضراتهم لعرض الوضع الراهن لموضوع دراستهم في بلـــدان مختلفة من العالم الواسع.

وإذا كانت الدراسة المقارنة في التربية حديثة الظهور فـــي ميدان العلوم التربوية وأبحاثها، فإن الوعى أو الاعتـــراف بأهميـــة دراسة النظم التربوية الأجنبية يرجع إلى زمن بعيـــد، فقـــد مـــرت الدراسة المقارنة لنظم التعليم في الدولة المختلفة (التربية المقارنـــة) في تطورها بمراحل وصلت به إلى ما هي عليه الآن، علماً مستقلاً من علوم التربية له مناهجه وأصوله وله مدارسه، ولـــه أســـاتذته وطلابه، وله مكانته في الجامعات، وله - قبل ذلك وبعد... فوائـــده المحلية والعالمية، التي تبرز دعمه وتأييده وتضمينه فـــي بـــرامج إعداد المعلمين وتدريبهم، لما له من دور في تحقيق مزيد من الفهم المستنير للنظام التعليمي القومى، والتعرف على المشكلات الخاصة به، وكيفية معالجتها في ضوء ما تفعله الدول الأخرى.

والكتاب الذي بين يديك عزيزى القارئ الكريم يسعى إلـــى تعريفك بطبيعة النظم التعليمية، وخصائـــصها وهيكلهـــا كمـــدخل لتوضيح أهداف الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومراحل تطورهـــا.. ومناهجها، وما يواجه القيام بها من صعوبات، مع توضـــيح أبـــرز العوامل والقوى الثقافية التي تؤثر في النظم التعليمية، ويؤدي إلـــى

اختلافها من مجتمع لآخر مع تناول الاتجاهات العامة والتي تختلف باختلاف الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع.

ويأمل كاتب هذه السطور أن تكون هذه الموضوعات مفيـــدة لدراسة التربية، ومن يعدون للعمل بمهنة التدريس، تفتح الطريـــق أمامهم لوعي أكثر عمقاً واتساعاً بعملية التربية وما يرتبط بها مـــن ممارسات عملية على المستوى القومي والعالمي.

والله من وراء القصد،

د./ جمال الدهشان

شبين الكوم - نوفمبر ١٩٩٩

الجزء الاول

مدخل
للدراسة المقارنة فى التربية

- النظام التعليمي: مفهومه، خصائصه، هيكله.
- التربية المقارنة : مفهومها، تطورها، مناهج البحث فيها.
- القوي والعوامل الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم.

الفصل الأول

النظام التعليمي، مفهومه، خصائصه، هيكله

- مفهوم النظام وخصائصه.
- مفهوم النظام التعليمي.
- خصائص النظام التعليمي.
- هيكل النظام التعليمي.
- التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية كنظام.
- مراجع الفصل الأول.

النظام التعليمي مفهومه، خصائصه، هيكله

مفهوم النظام وخصائصه

لفظ "نظام" من الألفاظ الشائعة الاستعمال في المجالات والعلوم المختلفة فمثلاً نجد من يتكلم عن النظام الأسري أو النظام التعليمي ونظام التأمينات الاجتماعية والنظام السياسى أو نظام الحاسب الإلكترونى... وغيرها فهو يستخدم في مواضع كثيرة لوصف أشياء وظروف مختلفة ومهما كان الخلط في تعريف واستخدام لفظ النظام في هذه المواضع فإن هذه التعريفات تكاد تتفق على جوهر النظام وفي نفس الوقت تكمل بعضها بعضاً في بيان خصائص النظام المتعددة ويمكن تقسيم التعريفات المختلفة للنظام إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى:

تركز هذه المجموعة من التعريفات على تعريف النظام على أنه كل مركب أو تجمع يتكون مَن عدد من العناصر أو الوحدات أو الأشياء يوجد بينها تفاعلات وعلاقات متبادلة ومن هذه التعريفات ما يلي:

- النظام هو ذلك الكل المنظم أو المعقد الذي يجمع ويربط بين أشياء أو أجزاء تشكل في مجموعها تركيباً كلياً موحداً.
- النظام تجمع لوحدات أو عناصر تتحد وتترابط في شكل أو آخر من أشكال التفاعل المنظم أو الاعتماد المتبادل.
- النظام كلمة توحى إلينا بمعنى شيء مركب ولكنه في الوقت نفسه مكون من عدد من الأجزاء أو المكونات أو النظم الصغيرة الداخلية وحتى النظم الداخلية تتكون أيضاً من نظم داخلية أصغر.
- النظام تجمع من العناصر والعلاقات المكونة للنظام الكلي بحيث أن سلوك النظام الكلى لا يتوقف فقط على سلوك الأجزاء ولكن أيضاً على العلاقات والتفاعلات بينها.
- النظام مركب يتكون من عدد من الأجزاء المترابطة والمتفاعلة بحيث يختص كل جزء بوظيفة معينة مع وجود درجة من التعاون والتكامل بين الأجزاء المختلفة في أدائها لوظائفها.

- النظام كيان يتكون من مجموعة من الأشياء أو العناصر أو الصفات المميزة بالإضافة إلى مجموعة العلاقات التي تربط بين العناصر الموجودة في هذا الكيان.

المجموعة الثانية:

تضيف هذه المجموعة من التعريفات إلى السمات المشتركة الواردة في تعريفات المجموعة الأولى سمة أخرى من أهم سمات النظام وهي هدفية النظام، ومن هذه التعريفات ما يلي:

- النظام مجموعة من الأجزاء أو الأنظمة الفرعية التي تعمل مع بعضها البعض بغرض تحقيق أهداف معينة.
- النظام مجموعة من الأشياء تجمعت مع بعضها وتوجد بينها علاقات متفاعلة وتستهدف تحقيق هدف أو أكثر.
- النظام مجموعة من الأجزاء أو العناصر ذات العلاقات المتبادلة مع بعضها البعض والمصممة للوصول إلى هدف معين.
- النظام مجموعة من الأجزاء أو العناصر المترابطة من خلال مجموعة من العلاقات والتفاعلات تسعى لإنجاز أهداف النظام.

وواضح من العرض السابق لتعريفات النظام أو تعريفات المجموعة الأولى أنها قد أغفلت جانباً مهما وأساسياً من الجوانب الضرورية للنظام ألا وهو هدف النظام فبدون وجود هدف للنظام لا يكون هناك مبرراً لوجوده ولذلك يميل الباحث إلى تبني تعريفات

المجموعة الثانية والتي في ضوئها يمكن تعريف النظام بأنه "إطار عام مكون من مجموعة من العناصر (النظم الفرعية) المترابطة وهذه العناصر أو النظم الفرعية تتفاعل مع بعضها وفق إجراءات وضوابط معينة ويرتبط كل منها بالآخر بعلاقات إما أفقياً أو رأسياً، تحقيقاً لأهداف النظام الكلى التي أنشئ من أجلها، وذلك من خلال مجموعة من الأساليب والإجراءات التي تتباين تبعاً لطبيعة النظام والهدف الذي يسعى لتحقيقه.

- وفي ضوء هذا التعريف يمكن تحديد مقومات النظام وفق النظرية العامة للنظم فيما يلي :-
- مجموعة من العناصر (النظم الفرعية) المترابطة تشكل الهيكل العام للنظام.
- مجموعة من العلاقات المتشابكة والمتبادلة والتي تربط بين عناصر النظام.
- مجموعة من المبادئ والقواعد والضوابط تحكم سلوك هذه العناصر، حيث يتم التحكم في تنفيذ سير العمليات بهيكل النظام من خلال عدة مبادئ وقواعد متعارف عليها ويتم بناء وتصميم النظام طبقاً لها.

- مجموعة من الإجراءات وتتمثل تلك الإجــراءات فــي تصميم المراحل التي توضح سير العمليات وفقاً للقواعد والمبادئ الموضوعة .
- مجموعة من الأساليب لتنفيذ هذه الإجراءات.
- هدف محدد (أهداف محددة) يسعى النظام إلى تحقيقه فكل نظام له هدف يصبو إليه ويؤثر على هيكلــه وسياســته وإجراءات التنفيذ، والوسائل التي تــستخدم فـــي تيــسير عملياته.

خصائص النظام:-

للنظم خصائص معينة تجعلها مختلفة عن أي مجموعة مــن الأشياء الأخرى، ودراسة تلك الخصائص تساعد على فهم أفــضل لأداء النظام ويمكن تناول تلك الخصائص في النقاط التالية:-

١. أن كل نظام لابد وأن يكون له هدف (أو مجموعة مــن الأهداف) يسعى إلى تحقيقه، وهذا الهدف هو الذي يبرر وجوده من عدمه ويمثل هذا الهدف العائد الحقيقي الناتج من عمليات تشغيل النظام.
٢. أن أي نظام مهما صغر يحتوي داخله على نظم أصــغر يطلق عليها نظم فرعية Sub - systems وهذه الــنظم

واضحة ومتداخلة ويمكن الاستفادة منها في فهم النظـــام والتعامل معه كنظام كلى فأي نظام هو محصلة التفاعــل الوظيفي لعدد كبير من النظم الفرعية المكونة له والتـــي تعمل داخله.

٣. إن لكل النظم نظم فوقية Supra-System أي نظم أكبر منها لأنه إذا كانت كل النظم يمكن تقسيمها عمليـــاً إلـــى نظم فرعية فإنها كلها تعتبر في الواقع نظماً فرعية لنظم أكبر وأكثر تعقيداً فالجامعة - مثلاً - كنظام تتكـــون مـــن أنظمة فرعية مثل الكليات وتتكون الكليات مـــن أنظمـــة أصغر هي الأقسام العملية والأقسام الإدارية وهكذا، وفي نفس الوقت تعد الجامعة نظاماً فرعياً من نظـــام التعلـــيم الجامعي يعد نظاماً فرعياً داخل النظـــام التعليمـــي كلـــه والنظام التعليمي يعد نظاماً فرعياً داخل النظام المجتمعى ككل. وهذه النظم الفرعية متشابكة ومترابطة فأي نظـــم فرعية غير مترابطة ومتفاعلة مع بعضها تـــؤدى إلـــى انهيار النظام الأم الذي يحتويها كما أن أي نظام ينعـــزل عن سائر النظم الأخرى يصل إلى حالـــة الجمـــود ثـــم الاضمحلال.

يوضح شكل (١) مفهوم النظم الفرعية والنظم الفوقية والطبيعية المركبة للنظم.

٤. إن معظم النظم يصعب وضع حدود لها فهي تتغير وتختلف باختلاف وجهات النظر إليها فالنظام الواحد يمكن تحديد أكثر من حد واحد له من وجهات نظر مختلفة (الحد عبارة عن الخط أو الحائط التي تؤدى داخله الوظائف المختلفة للنظام)، وذلك لأن النظام يتكون من العديد من العناصر المتشابكة العلاقات، وبالتالي ليس من السهل تحديد أي العناصر تقع داخل النظام وأيها تقع خارجه إلا إذا كان هناك تحديد واضح للغرض أو الهدف الذي يتم على أساسه دراسة هذا النظام، ومن ثم يمكن تحديد حدود واضحة وعادة ما يتم تحديد النظام على أساس العناصر التي يحتويها أو يتكون منها وهذه العناصر هي التي تحدد حدود واضحة وعادة ما يتم تحديد النظام على أساس العناصر التي يحتويها أو يتكون

منها وهذه العناصر هي التي تحـدد أو ترسـم حـدود النظام.

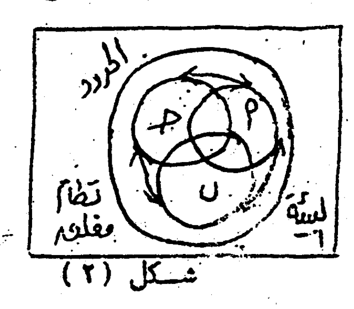
٥. لكل نظام بيئته التي تحيط به فمادامت له حدود تفصله عن غيره من النظم فإن كل ما يقع خارج حدوده يعتبر بيئة محيطة به، وهناك نوعان من بيئة النظام.

أ) **البيئة الفرعية:** هي تلك البيئة التي يكون النظـام واعياً بهـا وتتأثر به.

ب) **البيئة البعيدة:** هي تلك البيئة التي يكون النظام غيـر واع بهـا والتي قد تؤثر على أداء النظام.

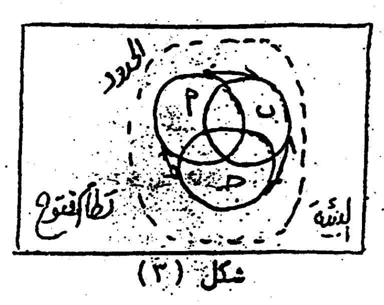
٦. النظم إما مغلقة وإما مفتوحة فالنظم المعلقة هـي تلك النظم التي لا تستطيع أن تؤثر أو تتأثر كثيراً بالبيئة المحيطة بهـا ولـذلك فإنهـا تتجـه إلـى الاضمحلال والجمود والفناء وتتبدد كل محتوياتها ومدخلاتها، أما النظم المفتوحة فهي تلك النظم التي تؤثر وتتأثر بالبيئة المحيطة بها ولذلك فإنها تتسـم بالنمو والتوسـع المقتـرن بـالتوازن الحركـى

المستمر، ويمكن توضيح مفهوم النظـــام المغلـــق والنظام المفتوح من خلال الشكلين التاليين:



شــكل (٢)

نظام مغلق مع البيئة



شكل (٣)

يوضح نظام مفتوح مع البيئة

يوضح الشكل رقم (٢) نظاماً مغلقاً يتكون من ثلاثة أنظمة فرعيـــة أ،ب، ج، وهذه الأنظمة يتم التفاعل والتكامل فيما بينهـــا (أي أنهـــا نظم مفتوحة على بعضها البعض) وذلك بهـــدف إحـــداث التكامـــل الكلى للنظام ككل، أما النظام الكلى الذي تحدده الدائرة الكبرى فإنه مغلق مع بيئته أي أنه لا يؤثر ولا يتأثر بهذه البيئة أما الشكل رقـــم (٣) فإنه يوضح أن هناك نظاماً مفتوحـــاً علـــى بيئتـــه الخارجيـــة وبالتالى فإن الحدود ليست مغلقة كما في الشكل رقـــم (٢) ولكنهـــا مفتوحة وهذا ما تشير إليه الدائرة الكبرى ذات الخطوط المتقطعـــة والتي تحوى داخلها ثلاثة أنظمة فرعية أ، ب، ج، تتكامل فيما بينها

لإحداث التكامل للنظام الكلى والذي يؤثر ويتـأثر بالتـالى ببيئتـه الخارجية:

٧. يتألف أي نظام من أربعة أقسام رئيسية هي:

أ- المدخلات:

وهي الموارد التي يستخدمها النظام في نشاطاته ويمكن تقسيم هـذه المدخلات إلى ثلاثة أنواع:

١. مدخلات أساسية:

وهي تلك التي تدخل في عمليات النظام للتحول إلى شـيء جديد يمثل المخرجات والمدخلات الأساسية تشـمل كافـة المـواد والعناصر والموارد المتاحة اللازمة لاستمرار النظام وقيامه بتأدية وظائفه.

٢. مدخلات إحلالية:

وهي تلك الموارد المتطورة والعناصر الجيـدة التـي يـتم استبدالها لتطوير النظام وهذه المدخلات لا تدخل في عمليات النظام وإنما تصبح أحد العناصر والمكونات الأساسية مثل ذلك اسـتبدال الآلات أو الأفراد فهي لا تتحول داخل النظام إلى شيء جديد.

٣. مدخلات بيئية:

وهي تمثل كافة المؤثرات البيئية التي لا تدخل في عمليات النظام ولا تتحول داخله إنما تؤثر تأثيراً خارجياً على عمليات النظام أو على النوعين السابقين من المدخلات كما أنها قد تكون مساعدة للنظام أو معوقة له.

ب- العمليات أو الأنشطة:

وهي تشمل الطرق والأساليب التي تتم بها عملية تحويل المدخلات إلى المخرجات بحيث تأتى بالنتائج المراد تحقيقها عن طريق سلسلة من التفاعلات والعمليات الديناميكية النشطة بين متغيرات النظام من موارد وطاقات ومعلومات من داخل وخارج النظام فعمليات النظام تتعلق بجانبين: الأول هو مجموعة من العناصر المكونة للنظام والجانب الثانى هو مجموعة العلاقات التبادلية بين هذه العناصر وبينها وبين البيئة المحيطة بالنظام.

جـ- المخرجات:

وهي تمثل عوائد النظام أو منتجاته والتي يمكن اعتبارها الهدف من إنشاء النظام وتتوقف قيم المخرجات على نوعية المدخلات وعلى العمليات أو الأنشطة التي تتم داخل النظام للمدخلات ويمكن التمييز بين نوعين من المخرجات.

١. مخرجات ارتدادية:

هي تلك المخرجات التي ترتد إلـــى النظـــام مـــرة أخـــرى كمدخلات بمعنى أن النظام يستخدم جزءاً من مخرجاته كمـــدخلات جديدة فالمعلمون هم من مخرجات النظام التعليمي وهم في الوقـــت ذاته أحد المدخلات الرئيسية لهذا النظام.

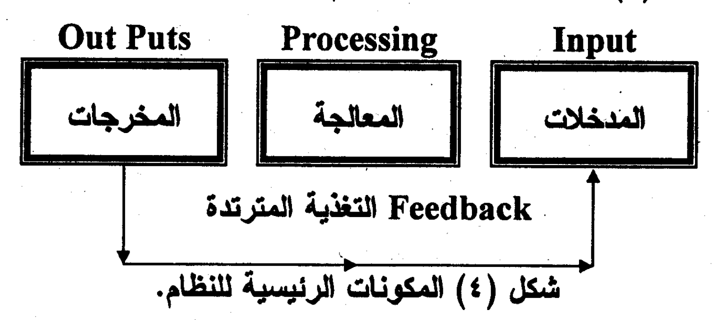
٢. مدخلات نهائية:

وهي تلك المخرجات التي ينتجها النظام وتؤثر فـــي البيئـــة التي يعمل النظام في نطاقهـــا أي أنهـــا تكـــون مـــدخلات للبيئـــة فمخرجات أي نظام هي مدخلات إما للنظام نفسه أو للبيئة المحيطة به.

د- التغذية الراجعة:

وهي تعد بمثابة صمام أمان للنظام حيث تقوم هذه الوحـــدة بقياس ومقارنة النتائج المحققة بالمخرجـــات المســـتهدفة لتحقيـــق الأهداف فإذا ما تطابقت معاً استمر النظام فـــي التشـــغيل وإن لـــم يتطابقا يتم تعديل هذه المخرجـــات أو العمليـــات حتـــى تتطـــابق المخرجات الفعلية مع المخرجات المستهدفة فالتغذية الراجعة تعطى المؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وانجازها وتبين أوجه القـــوة والضعف في أي جزء من النظام وبناءاً على ذلـــك يـــتم إجـــراء

التعديل والتطوير لذلك فأي نظام يحتاج إلى التغذية الراجعة حتى يحافظ على توازنه سواء فيما بين الأنظمة الفرعية أو النظام الكلى وبيئته المحيطة به، وهذا التوازن لا يتأتى إلا من خلال أخذ متطلبات البيئة ومؤشراتها ومتغيراتها في الحسبان عند تشغيل النظام وعليه فللتغذية الراجعة مميزات اقتصادية متعلقة باختصار الوقت والجهد أثناء عملية التشغيل إلى جانب أنها أحد العوامل الهامة لمعرفة سلامة اتجاه النظام نحو تحقيق أهدافه، ويوضح الشكل (٤) المكونات الرئيسية للنظام.



شكل (٤) المكونات الرئيسية للنظام.

مفهوم النظام التعليمي وفقاً لنظرية النظم:

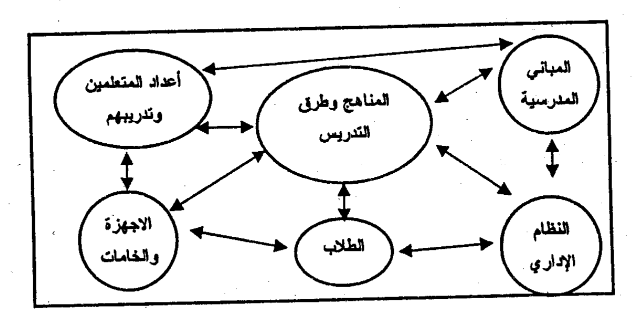
يمكن تعريف النظام التعليمي وفقاً لنظرية النظم وفي ضوء ما سبق عن مفهوم النظام وخصائصه بصفة عامة بأنه "إطار عام مكون من مجموعة من العناصر أو النظم الفرعية منها على سبيل المثال لا الحصر نظام التعليم الجامعي ونظام التعليم الثانوى ونظام

التعليم الأساسي وغيرها، وكل نظام من هذه الأنظمة يتكون من العناصر أو النظم الفرعية المترابطة والتي تتفاعل مع بعضها البعض ويعتمد كل منها على الآخر تحقيقاً للأهداف المرجوة من النظام التعليمي، والتي أنشئ من أجلها وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تتباين تبعاً لطبيعة النظام والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه "ويتضمن هذا التعريف للنظام التعليمي ما يلي:

١. يتكون أي نظام تعليمى من مجموعة من العناصر أو النظم الفرعية للإدارة التعليمية والنظم الفرعية للمناهج وطرق التدريس والنظم الفرعية للمبانى المدرسية والنظم الفرعية للأجهزة والأدوات والخامات التعليمية... وغيرها، وكل نظام من هذه الأنظمة يتكون من نظم أصغر، فالنظام الفرعى للمناهج وطرق التدريس مثلاً يتكون من أنظمة فرعية أصغر منه في النظام الفرعى للأهداف والنظام الفرعى للمحتوى وتنظيمه والنظام الفرعى لطرق التدريس وأساليبه والنظام الفرعى لنظم وأساليب التقويم، وهذه الأنظمة الفرعية تتكامل وتتفاعل مع بعضها البعض من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى النظام الكلى إلى تحقيقها، فالنظام الإدارى مثلاً هو أحد الأنظمة

الفرعية في النظام التعليمي، هو الذي يحدد العلاقات التنظيمية بين المستويات الإدارية والتعليمية داخل النظام التعليمي كما أنه يمد العاملين في النظام بالإمكانيات المادية في الوقت المطلوب ويهيء للمعلمين والطلاب المناخ المناسب والجو الملائم لتحقيق الأهداف المرجوة بأقصى كفاءة ممكنة ويحدد وسائل وقنوات الاتصال بين العاملين في النظام التعليمي، كذلك نجد أن نظام المبانى والتجهيزات المدرسية يرتبط ويتفاعل مع كافة النظم الفرعية الأخرى داخل النظام التعليمي باعتباره الوعاء الذي تتم فيه العملية التعليمية وتتفاعل فيه عناصرها، فنوعية وتصميم المبنى المدرسي يرتبط - ينبغى أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بالمناهج وطرق التدريس المطبقة فيه ويؤثر إلى حد كبير في تسهيل تطبيق البرامج وتنفيذها كما أنها تهيئ للطلاب المناخ المناسب والجو النفسى الملائم لاستيعاب المناهج والمقررات الدراسية بصورة أفضل بالإضافة إلى تسهيل عمل المعلمين ومعاونيهم لتنفيذ تلك المناهج والمقررات.

وهكذا يتضح التداخل والتفاعل والاعتماد بين الأنظمة الفرعية المكونة للنظام التعليمي والتي يمكن توضيحها من خلال الشكل التالى:



شكل (٥) المنظومات الفرعية لأي نظام تعليمى والعلاقات بينها

٢. يعمل أي نظام تعليمى وفق مجموعة من الإجراءات تتخذ لتحسين إنتاجية عملية التعليم والتعلم وهذه الإجراءات تختلف باختلاف طبيعة النظام التعليمي وأهدافه.

٣. يتم تنفيذ إجراءات النظام التعليمي باستخدام مجموعة من الأساليب والتي تختلف باختلاف طبيعة النظام والظروف المحيطة به والإمكانات المتاحة والأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها.

٤. لكل نظام تعليمى أهداف يسعى إلى تحقيقها وهذه الأهداف تشكل الأساس في اختيار إجراءاته وأساليبه.

خصائص النظم التعليمية وفقاً لنظرية النظم:

تكمن أهمية دراسة السمات أو الخصائص الرئيسية للنظم في أنها يمكن أن تساعد في وضع الاستراتيجيات المختلفة لتطوير النظم التعليمية كما أنها تلقى الضوء على أهم الأعباء الملقاة على المخطط التربوي والأمور التي ينبغى أن تؤخذ في الاعتبار عند تطوير النظام التعليمي أو تطوير جزء منه ويمكن تلخيص السمات الرئيسية للنظم التعليمية وفقاً لنظرية النظم فيما يلي:

١. تعتبر النظم التعليمية نظماً اجتماعية حيث ترتبط ارتباطاً كبيراً بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بالمؤسسة التعليمية هذا بعكس النظم الطبيعية التي قد لا تتأثر بكل ذلك.

هذه الخاصة تتطلب ضرورة ألا ينسى المسئولون والمخططون التربويون أن النظم التربوية لا تصلح إلا إذا كانت مرتبطة بالمجتمع الذي توجد فيه ماضيه، حاضره، ومستقبله، قيمه وعاداته وتقاليده، إمكاناته واحتياجاته، وأن تحديث النظام التعليمي وتطويره لابد وأن ينبثق أو يحدث منطلقاً من واقع المجتمع وذاتيته

الثقافية وموارده وثرواته في إطار من التعاون الدولى والانفتاح على تجارب الدول الأخرى والاسترشاد بها دون نسخ لهذه التجارب، فكثير من مشكلاتنا التعليمية تنبع من محاولة استيراد وتقليد وتبعية بعض الأنظمة التعليمية في بعض المجتمعات الأخرى، فالتبعية الثقافية والتربوية أكثر خطراً على المجتمع من صور التبعية الاقتصادية والاجتماعية لأنها متى تمت بنجاح يكون من الصعب جداً إصلاحها أو التعويض عنها، إن لم يكن ذلك مستحيلاً، كما تتطلب هذه الخاصية ضرورة أن يعى هؤلاء أنه إذا كان للتربية جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فإن الطريق الصحيح لحسن تشخيصها والتصدى لحل مشكلاتها، إنما يكون باجتماع جملة المهتمين بهذه الجوانب والمجالات، فمعالجة مسائل التربية تتطلب التعاون الصادق بين جهات تربوية وغير تربوية كالاقتصاديين والصناعيين والزراعيين... وغيرهم.

٢. تعتبر النظم التعليمية من مجموعة النظم المفتوحة التي تتأثر وتؤثر في البيئة الموجودة فيها وتتبادل العلاقات مع النظم المحيطة بها فلا يوجد مجتمع إلا ويكون نظامه التربوي وثيق الصلة بسائر أنظمة المجتمع بالقوى البشرية المختلفة المدربة والمؤهلة للقيام بدورها في

المجتمع كما أن النظم المختلفة في المجتمع هي التي تمد النظام التعليمي بمعظم مدخلاته وحاجاته المختلفة ممثلة في الطلاب والقوى البشرية الأخرى وأيضاً الامكانات المادية اللازمة للقيام بعمله بصورة أفضل.

هذه الخاصية تتطلب ضرورة أن تغير النظم التعليمية من مناهجها وأساليبها بما يتفق مع مطالب المجتمع وظروفه وأن يكون التخطيط للتعليم وفق فلسفة تربوية واضحة ومنبثقة من أهداف المجتمع وحاجات مؤسساته المختلفة وأن تتم صياغة النظم التعليمية وعملياتها صياغة تتسم بالمرونة والقدرة على مواجهة أية تغيرات طارئة وأية احتياجات قادمة فبفضل هذه المرونة والقدرة على الحركة يستمر تطوير التعليم بسهولة ويسر.

٣. النظام التعليمي خليط من مجموعتين من العناصر:

- **عناصر مادية:** وتشمل المبانى والتجهيزات التعليمية والمناهج والمقررات الدراسية والموارد المادية... وغيرها من العناصر الأساسية للعملية التعليمية.
- **عناصر بشرية:** وتشمل الطلاب والمعلمين والإداريين وكافة العاملين بالمؤسسة التعليمية.

٤. يتكون أي نظام تعليمى من عدة نظم فرعية تتفاعل وتتكامل لتحقيق الهدف العام للنظام الكلى وفي نفس الوقت يعد هذا النظام نظاماً فرعياً من نظم أكبر منه، فالمدرسة مثلاً تعتبر نظاماً يتألف من عدد كبير من النظم الفرعية التي تعمل داخلها من بينها النظم الفرعية للطلاب والنظم الفرعية للمعلمين والنظم الفرعية للإدارة.. الخ. وكل نظام من هذه النظم الفرعية يتألف - أيضاً - من نظم فرعية أصغر وفي نفس الوقت تعتبر المدرسة نظاماً فرعياً في نظام الإدارة التعليمية التي تتبعها المدرسة، والإدارة التعليمية نفسها تعتبر نظاماً فرعياً داخل النظام التعليمي في داخل المحافظة ككل، والنظام التعليمي على المستوى القومى كله والذي يعد نظاماً فرعياً داخل النظام المجتمعي ككل.

هذه الخاصية تتطلب ضرورة أن يعى رجال التربية أن تطوير التعليم لا يتم عن طريق إصلاح أو تطوير جزء دون الآخر فقد نبدأ من جزء ولكن ينبغى ألا نغفل الأجزاء الأخرى فإدخال التعديلات على إحدى هذه الأجزاء والوحدات كالمناهج - مثلاً - يستتبع النظر إليها في إطار النظام المتكامل فأي تغيير في أي جزء

من النظام لا يعطى ثماراً مرجوة إلا إذا صاحبه تغير وتطور في بقية جوانب النظام، فالعمل التربوي كل متكامل وأي تطور أو إصلاح له يتعين أن يتم في إطار نظرة كلية لكل جوانبه، ولذلك يرجع البعض فشل المحاولات المصرية السابقة في مجال التعليم الأساسي إلى جزئية الإصلاحات فهي لم تستطع أن تترك بصمات واضحة على حركة التعليم وتطوره بل اقتصر أثرها على أن تكون مجرد خدوش بسيطة على الرمال ولولا وجود الوثائق الخاصة بها فلربما لم يسمع عنها أحد لأنها تغافلت عن الحقيقة الهامة الخاصة بشمولية الإصلاح.

٥. تتسم النظم التعليمية بالتكامل والشمولية فالنظام التعليمي منظومة شاملة تتفاعل أجزاؤها بعضها مع بعض وتتكامل في وحدة تامة من أجل تحقيق الهدف العام للنظام وهذا يتطلب ضرورة وجود ترابط وتناسق بين الأهداف الثانوية أو الفرعية وإزالة ما قد يظهر من تعارض بينها وبين الهدف العام للنظام الكلى.

٦. تتسم النظم التعليمية بالحركية والديناميكية بمعنى قابليتها للتغيير وفقاً لتغير الظروف المحيطة بها وهذا ما يحتم ضرورة دراسة ومراجعة النظام التعليمي من آن لآخر

لإجراء التعديل الذي يحقق له التوازن والموائمة مع ما يحدث من تغيير أو دراسته على مدى الزمن كحلقة مستمرة فمثلاً عند دراسة احتياجات النظام التعليمي من المعلمين لا يجب معرفة هذه الاحتياجات عند نقطة زمنية فقط بل معرفتها على مدار فترة زمنية فذلك يفيد في التنبؤ وفي دراسة أثر التغيرات الخارجة عنها.

هذه الخاصية تلقى مسئولية على المخطط التربوي تتمثل في محاولة التنبؤ بالظروف المتغيرة ودراسة أثرها المتوقع على النظام التعليمي من جهة والعمل على إخراج مخرجات (الطلاب) تعبر عن تلك الحركية وتكون قادرة على موجهة التغيرات في المرحلة القادمة فالنظام التعليمي يجد نفسه أمام عدد من التحديات أو المطالب التي تعكس نبض العصر وتطلعات المستقبل إذا لم يضعها في الاعتبار فشل في أداء مهمته فلا يجوز أن نخطط تعليمنا من أجل اليوم لأن الشعوب التي تريد أن تستمر في الحياة لابد أن تعد برامج للغد بالإضافة إلى برامج اليوم.

٧. تتضمن النظم التعليمية عناصر تتسم بعدم التأكد Uncertainly وهذه الخاصية منبثقة من خاصية ديناميكية النظم فأي قرار يتعلق بالمستقبل أو ناتج عملية

تربوية لا يمكن معرفته بدقة فنحن لا نستطيع أن نحـــدد بدقة احتياجاتنا من المعلمين أو المبانى المدرسية خـــلال السنوات العشر القادمة.

هذه الخاصية تلقى على المخطط التربوي مســئولية وضـــع الخطط عند ظروف احتمالية مختلفة كما تتطلب أيضـــاً ضــرورة الاستعانة بأساليب العلوم الأخرى في التنبؤ بالمستقبل واحتياجاتنـــا التربوية.

ويعد نمو علم المستقبليات Futurology وتكتيكات التنبــؤ أحد التطورات القادمة في التخطيط التربوي فعن طريقه ســيتزايد دور البحث التربوي في صــياغة السياســات واتخــاذ القــرارات باعتباره جانباً (تكتيكياً) يجب اللجوء إليه كضرورة من أجل رســم صورة للمستقبل إن لم يكن (بــنفس الدرجــة) مــن أجــل تنــاول الحاضر، فلم تعد الدراسات المستقبلية ترفاً عقلياً يتلهي به بعــض المثقفين فراراً من الواقع ومشكلاته المعقدة بحثاً عن عالم أفضل بل إن لها فائدة عملية مباشرة من حيث التمكن مــن معرفــة النتــائج البعيدة المدى لما يجرى الآن وما يتخذ من قرارات، فمن خلالهــا بات في وسعنا اليوم - إلى حد كبير - أن نكتب للمستقبل "تاريخــا"

كما نكتب تاريخ الماضى، برغم أن الماضى قد تم حدوثه وعرفـت تفصيلاته وأن المستقبل ما يزال غائباً.

هيكل النظام التعليمي:

يتكون النظام التعليمي وفقاً لنظرية النظم من ثلاث وحـدات رئيسية وهى:

أ- المدخلات:

وهي كل - شيء تقريباً - ما يدخل النظام التعليمي لتجـرى عليها العمليات أو التفاعلات بداخله ويمكـن إجمـال المـدخلات الأساسية لأي نظام تعليمى في الآتى:

١. الأهداف والأولويات:

والتي تعتبر السبب الأساسي لتواجد النظام وهذه الأهـداف في الغالب هي التي تواجه نشاط وأداء النظام وفي الغالـب تتعـدد الأهداف وتتنافس على المواد المتاحة بحيث يصـبح مـن المحـتم تحديد الأولويات فيما بينها، فمنها أهداف على درجة عاليـة مـن العمومية كتكوين المواطن الصالح، على سبيل المثال، وقد تكـون الأهداف محدودة ومتعلقة ببعض أجزاء النظام التعليمـي "كتعلـيم المبادئ لعلوم الطبيعة" أو "إكسـاب مهـارات خاصـة بإصـلاح السيارات، والنقطة التي يجب التركيز عليها في هذا الصدد هي أن

مهمة تحديد الأهداف والأولويات تعد من أهم عناصر النظام التعليمي إذ بدونها يصعب قياس الأداء ووضع الخطط التعليمية المستقبلية.

٢. المعلمون (هيئات التدريس):

وهم من أكثر المدخلات بعد التلاميذ وأهمها في أي نظام تعليمى وأهمية المعلمين في النظام التعليمي لا تأتى - في ضوء منهج تحليل النظم - من حيث أنهم يشكلون أحد مدخلاته الأساسية فقط بل تتحدد أهميتهم على أساس أنهم يسهمون بدرجة كبيرة في تحديد نتائج الأنظمة التعليمية التي يعملون بها وهي منتجات لا يستهان بها في تشكيل مستقبل الأمم.

٣. التلاميذ:

وهم المادة الخام التي تشكل المدخل الرئيسى للنظام التعليمي كله وهم عادة خريجو النظم التعليمية السابقة فتلاميذ المرحلة الإعدادية هم خريجو المرحلة الابتدائية... وهكذا، وهناك شروط وضوابط معينة يضعها أي نظام تعليمى لقبول هؤلاء التلاميذ كما يضع لهم قواعد تتحكم في مستواهم ونوعية التعليم الذي يتلقونه مثل الامتحانات والدرجات وغيرها.

٤. الموارد البشرية الأخرى:

وتتضمن الأفراد والقوى العاملة المعاونة لهيئات التـــدريس في المجالات المختلفة كالأفراد العاملين في المختبرات والعـــاملين في الشئون المالية والإدارية وفي مجال الخدمات الإضافية والتـــي تستهدف العناية الصحية والنفسية والبدنية للتلاميذ.

٥. المناهج والمقررات الدراسية:

وهي تتضمن المحتوى التفصـــيلى للأهـــداف الموضـــوعية للنظام وكذلك الأنشطة التربوية المصاحبة للمقررات إلـــى جانـــب الأساليب المختلفة للتدريس والأساليب المستخدمة في تقويم كل هذه الجوانب.

٦. الإدارة التربوية:

وهي التي تنسق وتنظم وتوجه وتشرف على النظام وتتابعه وتشترك في تقويمه ويقع على عاتقها تسهيل عملية التنفيذ ويتصـــل بهذا المدخل المؤهلات المناسبة للقائمين عليها وإعدادهم وتدريبهم.

٧. المبانى والتجهيزات المدرسية:

وهي تشكل الوعاء الذي تتم فيه العملية التعليميـــة ويتصـــل بهذا المدخل مدى تمشى هذه المبانى والتجهيـــزات مـــع الشـــروط

الواجب توافرها فيها ومع الاتجاهات العامة ومدى مناسبتها للنظــام التعليمي ولإعداد التلاميذ ولأوجه النشاط الذي يتم فيها.

٨. الموارد المالية (التمويل):

وهي تشكل واحداً من أهم مدخلات النظــام فــنقص هــذه الموارد يعتبر المسئول عن كثير من المشكلات التربوية التي تقلــل من كفاءة النظام.

٩. التكنولوجيا التعليمية:

وهي تتضمن كل ما يتصل باستخدام الأساليب التكنولوجيــة التقليدية والحديثة في الموقف التعليمــي لتحقيــق أهــداف النظــام التعليمــي مثــل التليفزيــون والأفــلام والخــرائط والحاســبات الالكترونية... وغيرها.

وهناك مدخلات أخرى تتفرع من المدخلات الســابقة مثــل نسبة المعلم إلى التلاميذ وكذلك المساحة المخصصة لكل تلميذ فــي المبنى المدرسى وكافة الفصول ونسبة الوظائف المعاونة للتلاميذ... وغيرها.

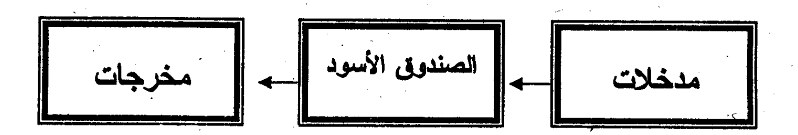
ب- الأنشطة والعمليات:

وهي تلك العمليات التي يتم بها تحويل المدخلات إلى نواتج أو مخرجات في النظام التربوي وهي تمثل كل ما يحــدث داخــل

النظام من إدارة وتخطيط وتنظيم وتنسيق واتخاذ قـرار وتوجيـه وإشراف ومتابعة وتقويم إلى جانب التفاعلات المختلفة بين الأفـراد بعضهم البعض، وبين الأفراد والنظام وبين النظام وبيئتـه وتبـادل المعلومات والبيانات والاتصالات الرسمية وغير الرسمية وإجـراء البحوث كما تشير هذه العملية - أيضاً - إلى كل القرارات المتصلة بالسياسة التعليمية والخطة المقترحة والمطلوب أيضاً تنفيذها.

ونظراً لقصور ونقص المعرفة فيما يتعلق بالتركيب الداخلى للنظام وما يحدث بداخله (العمليات)، فإننـا نلجـأ عـادة لمفهـوم الصندوق الأسود ليفسر لنا العلاقة بـين المـدخلات والمخرجـات وواضح من الاسم أن الصندوق الأسود يحوى بين جوانبه شيئاً مـا زالت مدارك علمنا قاصرة عن التوصل إلى تفاصـيله ومجاهلـه وكيفية عمله وأدائه فنحن لا نهتم كثيراً بما يحدث داخل الصـندوق الأسود وإنما يكون التركيز على العلاقات أو الربط بين المـدخلات والمخرجات وبدراسة هذه العلاقة نسـتطيع أن نتنبـأ بالنتـائج أو المخرجات بمعرفة المدخلات دونما ضـرورة لمعرفـة تفاصـيل المرحلة الإجرائية الداخلية وذلك مـن مجـرد دراسـة البيانـات التاريخية أو إيجاد العلاقات الإحصائية بين المدخلات والمخرجات، فالصندوق الأسود عبارة عن مفهوم لشرح أو وصف العمل الـذي

يهتم بمعالجة مدخلات ومخرجات النظام وليس ما يحـدث داخـل الصندوق فنحن لا نعرف كل ما يجرى داخل النظام إلا ما يمكن أن نستنتجه من خلال سلوكه ومن خلال خصائص بعـض مدخلاتـه ومخرجاته ويوضح الشكل التالى مفهوم الصندوق الأسود.



شكل (٦) يوضح مفهوم الصندوق الأسود

ج. المخرجات:

وهي كل شيء ينتج عن النظام، فهي المحصلة النهائية لكل تفاعلاته وأنشطته ومدخلاته، وهذه المخرجـات يمكـن اعتبارهـا الهدف من النظام بوجه عام، وناتج النظام التعليمي - غالباً - هـو خريجو كل مرحلة من مراحل التعليم وكل نوع من أنواعه، وهؤلاء هم الذين ينجحون في الامتحان ويحصلون على أنواع الشهادات أو المؤهلات العلمية التي تنتهي إليها المرحلة التعليمية، مـع مراعـاة مدى إعدادهم بما يتناسب مع الأهداف الموضوعة، فأي تعديل فـي سلوك وتحصيل وتفكير وقدرات وميول واتجاهات هؤلاء الخريجين يمكن أن يعزى معظمه إلى النظام التعليمي.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه توجد صعوبات نظرية وعملية عديدة تتعلق بقياس مخرجات النظم التعليمية فالمؤسسات التعليمية ليست هي العامل الوحيد الذي يؤثر على نمو الأفراد الذين يدرسون فيها، فللعوامل الوراثية والجوانب الاجتماعية والاقتصادية والولاءات الدينية وأجهزة الإعلام وخبرات الحياة وغيرها، تأثير على المخرجات التعليمية التي لا يمكن إرجاعها إلى المؤسسات التعليمية كما أن تأثير التربية لا يمكن تبنيه إلا في وقت متأخر نسبياً، فلا يجنى العائد من الاستثمار التربوي إلا بعد عشرين عاماً على الأقل، لذلك فإن معرفة هذه العائدات في أي وقت إنما يشير إلى حالة التربية في الماضي وليس الآن، كما ترجع صعوبة القياس - أيضاً - إلى أن بعض تلك المخرجات التعليمية لا يمكن أن تقدر بثمن ويتعذر إعطاء قيمة رقمية لها، إلى جانب المخرجات المتمثلة في التلاميذ الذين لم يكملوا تعليمهم لسبب أو لآخر ولكنهم حصلوا على قسط من التعليم فعدم تجانس المخرجات يجعل من الصعب تحديدها وقياسها.

وفي هذا المعنى يرى آدمز Don Adams أن قياس المخرجات أمر شاق لصعوبة تحديدها بدقة فالمخرجات تعني الارتفاع أو الهبوط العام في المستوى الثقافي ومن ثم نجد أن

المخرجات التعليمية فكرة غامضة غير محددة ولكن كون الفكـــرة غير محددة لا يعنى بالضرورة أنها عاطلة من المعنى، فكثيراً مـــن الأفكار التي تعمل بها عادة غير محـــددة ولكنهـــا لا تـــزال أدوات ضرورية للتفكير.

التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية كنظام:

إن نظام التعليم الأساسي بالمحافظة يمكن النظر إليه في ظل منهج النظم باعتباره مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تعمل معـــاً في صورة متكاملة ومتوافقة، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منـــه، التي نص عليها قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، فنظام التعليم الأساسي بالمحافظة يتكون من عدة أنظمة فرعية مثل أنظمة التعليم الأساسي بالإدارات التعليمية الثمانية بها، وفي الوقت نفسه يتكـــون النظام الفرعى للتعليم الأساسي بكل إدارة تعليمية، من أنظمة فرعية أصغر مثل نظام التعليم الأساسي بالحلقة الأولى، ونظـــام التعلـــيم الأساسي بالحلقة الثانية بها، وكل نظام منها يتكون بدوره - أيضاً - من أنظمة فرعية أصغر هي المدارس ... وهكذا.

ومن ناحية أخرى يمكـــن النظـــر إلـــى التعلـــيم الأساســـي بالمحافظة كنظام من الأنظمة الفرعية التالية:

١. النظام الإدارى.
٢. نظام المبانى المدرسية وأماكن ممارسة التدريبات العملية.
٣. نظام إعداد المعلمين وبرامج تدريبهم.
٤. نظام الأجهزة والخامات التعليمية.
٥. نظام المناهج وطرق التدريس.

وكل نظام من هذه الأنظمة الفرعية يتكون من أنظمة فرعية أصغر، فمثلاً نظام المناهج وطرق التدريس، باعتباره نظاماً فرعياً من نظام التعليم الأساسي، يتكون هو الآخر من أنظمة فرعية تتداخل وتتفاعل من أجل تحقيق أهدافه، هي الأهداف والمحتوى وتنظيمه، وطرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى نظم وأساليب التقويم، كما أن كل نظام من هذه الأنظمة يمكن أن ينقسم بدوره إلى أنظمة فرعية أصغر... وهكذا، وما يقال عن نظام المناهج وطرق التدريس يمكن أن يقال عن الأنظمة الفرعية الأخرى لنظام التعليم الأساسي بالمحافظة.

وقد استخدم الباحث التقسيم الثانى في دراسة وتحليل نظام التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية، نظراً لتناسبه مع موضوعات وأهداف الدراسة، ويمكن توضيح هذا التقسيم من خلال الشكل التوضيحى.

التعليم الأساسى بمحافظة المنوفية كنظام

النظام الإدارى
- علاقة مدرسة التعليم الأساسى بالبيئة المحيطة بالمدرسة.
- العلاقات التنظيمية بين المديرية والإدارة والمدرسة .
- نظام إعداد وتدريب نظار وموجهى التعليم الأساسى .
- نظام التوجيه الفنى بالتعليم الأساسى .

المبانى المدرسية وأماكن ممارسة التدريبات العملية
- تمويل المبانى المدرسية
- تخطيط وتصميم المبانى المدرسية.
- تنفيذ أعمال البناء للمبانى .
- استخدام المبانى وصيانتها .

نظام المناهج وطرق التدريس
- الأهداف
- المحتوى وتنظيمه
- طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية .
- نظم وأساليب التقويم.

نظام إعداد المعلمين وبرامج تدريبهم
- أساليب إعداد وتدريب المعلمين .
- محتوى برامج إعداد وتدريب المعلمين .
- أساليب التقويم فى تدريب المعلمين .

نظام الأجهزة والمعدات والخامات التعليمية
- نظام وتزويد المدرسة والإدارة بالأجهزة .
- صيانة وتشغيل الأجهزة .
- نظام تزويد المدرسة بالخامات .
- نظام تسوية السلف الخاصة بالخامات .

شكل (١٣)
التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية كنظام

وطبقاً لمفهوم النظم فإن الأنظمة الفرعية التي يتكون منهـا نظام التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية، يجب أن تتفاعل مع بعضها البعض ويعتمد كل منها على الآخر، ويؤثر كل منها فـي الآخـر ويتأثر به، ويترتب على ذلك أن إحداث أي تغيير فـي أحـد هـذه الأنظمة، لابد وأن يقابله تغيير في الأنظمة الأخرى، ومبدأ التفاعـل والترابط داخل النظام يجب أن يعتمد على مبدأ التكامـل، بمعنـى تجميع الأجزاء والأنظمة الفرعية فيما بينها في شكل كلى متكامـل لتحقيق أهداف التعليم الأساسي، فبدون تكامل الأنظمة الفرعية فيما بينها داخل النظام، لن يستطيع هذا النظام تحقيـق أهدافـه بكفـاءة وفاعلية.

فالنظام الفرعى للمبانى المدرسية مثلاً - ينبغى أن يتفاعـل ويتكامل مع بقية الأنظمة الفرعية الأخرى المكونة لنظـام التعلـيم الأساسي من أجل تحقيق أهدافه، فـالمبنى المدرسـى - باعتبـاره الوعاء الذي تتم فيه العملية التعليمية، وتتفاعل فيه عناصرها ينبغى أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بطبيعة ومحتوى المناهج وطرق التدريس السائدة في التعليم الأساسي، وأن يتعدل ويتحور بما يتناسب مع مـا استحدث من تجديدات فيها، بحيث تتوفر فيه الأمـاكن والمرافـق اللازمة لممارسة التدريبات والأنشطة العملية التي استحدثها التعليم

الأساسي، فنوعية وتصميم المبنى المدرسى يؤثران بدرجة كبيـــرة في تسهيل تطبيق البرامج وتنفيذها، كذلك يـــرتبط نظـــام المبـــانى المدرسية مع نظام الأجهزة والخامات التعليمية، إذ ينبغى أن تتوفر فيه الحجرات والأماكن اللازمة لحفظ هـــذه الأجهـــزة والخامـــات التعليمية، إذ ينبغى أن تتوفر فيه الحجرات والأمكان اللازمة لحفظ هذه الأجهزة والخامات، وأن تتناسب هذه الأماكن من حجم وطبيعة هذه الأجهزة والخامات، وأن تتناسب هذه الأماكن من حجم وطبيعة هذه الأجهزة والخامات، كما يرتبط ويتفاعل نظام المبانى المدرسية مع كل من النظام الإدارى، ونظام إعداد المعلمين وتدريبهم.

وما يقال عن نظام المبانى المدرسية وضـــرورة ارتباطـــه وتفاعله مع الأنظمة الفرعية الأخرى يمكن أن ينطبق على النظـــام الإدارى، حيث ينبغى أن تتعدل الهياكل وفقاً لمتطلبات تنفيذ منـــاهج التعليم الأساسي، وأن تتعدل المســئوليات والســلطات الممنوحـــة للإداريين، بما يتناسب وهذه التعديلات، كما ينبغى أن يتعـــدل هـــذا النظام وفق طبيعة ومتطلبات الأنظمة الفرعية للمبانى المدرســـية، وإعداد المعلمين وتدريبهم، والخامـــات والأجهـــزة الخاصـــة بـــالتعليم الأساسي.

وما يقال عن علاقات التبادل والتداخل بين كل من نظام المبانى المدرسية، والنظام الإدارى، وغيرها من الأنظمـــة الفرعيـــة للتعلـــيم

الأساسي، يمكن أن ينطبق على نظام الأجهزة والخامات، ونظام المعلمين وبرامج إعدادهم، ونظام المناهج.

كذلك فإن ما يقال عن علاقات الترابط والتفاعل بين الأنظمة الفرعية لنظام التعليم الأساسي بالمحافظة، يمكن أن يقال عن الأنظمة الفرعية الأصغر المكونة للنظام الفرعى وطرق التدريس والتعليم الأساسي - مثلاً - ينبغى أن تتفاعل وتتكامل فيما بينها من أجل تحقيق أهداف نظام المناهج، وبالتالى تحقيق أهداف التعليم الأساسي، فلا فائدة من مقررات مطورة في ظل طرق تدريس تقليدية، ونظم وأساليب تقويم غير مناسبة لطبيعة هذه المقررات، وطرق التدريس المتبعة، ولا فائدة من نظم وأساليب تقويم غير مناسبة لطبيعة هذه المقررات، وطرق التدريس المتبعة، ولا فائدة من نظم وأساليب تقويم مطورة في ظل طرق تدريس تقليدية، ونظم وأساليب تقويم غير مناسبة لطبيعة هذه المقررات، وطرق التدريس المتبعة، ولا فائدة من نظم وأساليب تقويم مطورة في ظل طرق تدريس مبنية على تلقين المعلومات وتحفيظها، أو على طرق يقوم فيها المعلم بتقديم المعلومات إلى التلاميذ، ويصبح دور كل منهم سلبياً إلى أقصي درجة، كما أنه لا فائدة من امتحانات مطورة في ظل كتب ومقررات تتسم بالجمود، وتقدم للتلاميذ معلومات لا تساعد على تنمية قدراتهم على التفكير والربط والاستنتاج.

المراجع

- **Combs, W., A.:** Myths in Education: Beliefs that hinder Progress and their alternatipes; Allyn and Bacon Inc. Boston 1979.
- **Hoos, R.I:** Systems Analysis in public Policy "Acritaque" University of California Press, New York, 1974.
- **Johnson A.R, Rosenzwieg E., J. and Kast E., F.:** The Theory and Management of Systems, Third Edition, McGraw – Hill Book Company, New York, 1973.
- **Liker, S.P.:** Fundamentals of Systems Analysis, with application Design, Boyd, Fraser Publishing Company, Boston, 1987.
- **Steward, V., D.;** Systems analysis and Managemant, structure, strategy and Design, Petrocelli Books Inc.,
- **Wilson, B.:** Systems; Concepts, Methodologies and applications John Wiley Sons Ltd. New York 1984.

٧. **سعيد إسماعيل علي:** تجارب عربية لتطـوير التعلـيم - دراسات تربوية - المجلد الثالث - الجزء (١٢) - سلسلة

أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - مايو ١٩٨٨.

٨. د. آدمز: التعليم والتنمية القومية - ترجمة محمد منير مرسى - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٣.

٩. **تركى إبراهيم سلطان:** نظم المعلومات واستخدام الحاسب الآلي - دار المريخ للنشر - الرياض - ١٩٨٥.

١٠. **جمال على خليل الدهشان:** استخدام أسلوب النظم في حل بعض مشكلات التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة المنوفية - ١٩٩٠.

١١. **حامد عمار:** في اقتصاديات التعليم - المركز العربى للبحث والنشر - القاهرة ١٩٨٤.

١٢. **حسين بشير محمود - عوض توفيق عوض:** التجديد التربوي في مصر بعض الجهود، ندوة التجديد التربوي في مصر، التي انعقدت في الفترة من ٢/٢٤ إلى ١٩٨٨/٣/٣ - المركز القومى للبحوث التربوية - القاهرة - ١٩٨٨.

١٣. **حمدى حسين عفيفى:** مدخل النظم وتطبيقاته الإدارية - مجلة الإدارة - المجلد السادس - العدد الأول - القاهرة - أكتوبر - ١٩٧٣.

١٤. **زينب حسن حسن:** هل دخل التعليم في مصيدة التبعية - دراسات تربوية - المجلد الثانى - الجزء الخامس - سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة - القاهرة - ديسمبر ١٩٨٦.

١٥. **سعد مرسى أحمد:** مفهوم التعليم الأساسي - دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان - مطابع المركز الدولى بسرس الليان - ١٩٨١.

١٦. **سعيد إسماعيل على:** محنة التعليم في مصر - كتاب الأهالي - العدد الرابع - جريدة الأهالى - القاهرة - نوفمبر - ١٩٨٤.

١٧. **سعيد إسماعيل على:** التجارب السابقة في مجال التعليم الأساسي - دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق - كلية التربية الفنية -

جامعة حلوان - مطابع المركز الدولى بسرس الليان - ١٩٨١.

١٨. **سعيد إسماعيل على:** التعليم وتحديات المستقبل - مجلة الهلال - السنة (٩٣) - العدد الأول - مؤسسة دار الهلال - القاهرة - يناير ١٩٨٥.

١٩. **سمير عبد العال محمد:** استخدام أسلوب النظم لتطوير تدريس الميكانيكا الكلاسيكية بالمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس - ١٩٧٧.

٢٠. **سونيا البكرى:** نظم المعلومات الإدارية - المكتب العربى الحديث - الإسكندرية - ١٩٨٥.

٢١. **سيد محمد جاد الرب:** استخدام مفهوم النظم في تقويم دور الجامعات الإقليمية في مجال التعليم وتنمية البيئة المحلية - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التجارة ببور سعيد - جامعة قناة السويس - ١٩٨٣.

٢٢. **سيف الإسلام مطر:** مدخل النظم والتخطيط التربوي - دراسات تربوية - المجلد الثالث - الجزء (١٢) سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة – مايو ١٩٨٧.

٢٣. **ضياء زاهر - كمال يوسف اسكندر:** التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي - مؤسسة الخليج العربى - ١٩٨٤.

٢٤. **ضياء زاهر:** التربية كنظام - في كتاب المدخل في العلوم التربوية - تحرير سعيد إسماعيل على - عالم الكتب - القاهرة ١٩٨٢.

٢٥. **طاهر عبد الرازق:** الإطار النظرى لدراسة الكلفة/ الفعالية للسياسات التربوية - التربية الجديدة - السنة الرابعة - العدد الحادى عشر - مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية في البلاد العربية - بيروت إبريل ١٩٧٧.

٢٦. **عبد الرحمن سليمان الدايل:** الأبنية المدرسية، دراسة تحليلية لمرافقها وأبعادها التربوية - التوثيق التربوي - السنة (١٦) - العدد (٢٥) - مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي بوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية - ١٩٨٤.

٢٧. **عبد المجيد عبد التواب شيحة:** نموذج الاقتصاد الزراعى مطبقاً على التربية - مجلة كلية التربية -

جامعة المنوفية - السنة الرابعة - العدد الأول - جزء أول - ١٩٨٩.

٢٨. **فؤاد أحمد حلمى فراج:** إدارة وتنظيم التعليم الأساسي في مصر "دراسة ميدانية" - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة الأزهر - ١٩٨٥.

٢٩. **فايز مراد مينا:** مجموعة بحوث ومقالات في التربية - دار الثقافة للطباعة والنظر - القاهرة - ١٩٨٣.

٣٠. **فريد راغب النجـار:** الـنظم والعمليـات الإداريـة والتنظيمية، مدخل النظم مع تطبيقات عربية - ط٢ وكالة المطبوعات - الكويت - ١٩٧٧.

٣١. **كاولوس أ. أوليفيرا:** من أجل نظرية أساسية للتربية المقارنة - مستقبليات - المجلد (١٨) العدد (٢) - مركـز مطبوعات اليونسكو - القاهرة - ١٩٨٨.

٣٢. **كلية التربية جامعة عين شمس:** التعليم في مـصر "دعوة إلى حوار" - مطبعة جامعة عين شمس - القـاهرة - ١٩٧٩.

٣٣. **محمد أحمد الغنام:** التكنولوجيا الإداريـة - صـحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية - السنة (١٠) العـدد

(٢٨) مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية في البلاد العربية - بيروت - ١٩٧٢.

٣٤. **محمد محمد أبو النور**: أسلوب النظم كمدخل استراتيجى لدراسة المعلومات - المجلة العربية للمعلومات. العدد الثالث - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - القاهرة - يونيه ١٩٧٩.

٣٥. **محمود السيد سلطان**: دراسات في التربية والمجتمع (الجزء الأول) - ط٣ - دار المعارف - القاهرة ١٩٧٩.

٣٦. **نبيل أحمد عامر صبيح**: دراسات في إعداد وتدريب المعلمين. مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٨١.

٣٧. **وزارة التربية والتعليم**: دراسات في تطور التعليم - مطابع الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل – القاهرة – ١٩٨٧.

٣٨. **يحيى هندام، جابر عبد الحميد جابر**: المناهج، أسسها، وتخطيطها، وتقويمها - ط٣ - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٨٥.

٣٩. **يوسف صلاح الدين قطب**: تخطيط التعليم في مصر - صحيفة التربية - السنة (٤٠) - العدد الثالث - القاهرة - مارس ١٩٨٩.

الفصل الثانى

التربية المقارنة، مفهومها، تطورها، مناهج البحث فيها

- مقدمة.
- طرق مقارنة العملية التربوية.
  - الطريقة الرأسية (العمودية)
  - الطريقة الأفقية (فوق الوطنية)
- معنى التربية المقارنة.
- نشأة التربية المقارنة وتطورها:
  - مرحلة الوصف.
  - مرحلة النقل والاستعارة.
  - مرحلة ربط نظم التعليم بظروف مجتمعاتهم.
  - مرحلة المنهجية العلمية.
- مجالات أو ميادين البحث في التربية المقارنة:
  - الدراسات المنطقية أو المجالية.
  - الدراسات المقارنة.
  - دراسة الحالة.
- أهداف التربية المقارنة.
- صعوبات البحث في التربية المقارنة.
- مناهج البحث في التربية المقارنة.
- مراجع الفصل الثانى.

مقدمة:

المقارنة نهج أساسي وعضوى للفكر البشرى فالمقارنة بوصفها عملية ذهنية متضمنة في جميع جوانب المعاش اليومى للكائن البشرى، إلى حد أن الكثيرين يجدون صعوبة في إدراك ما يميز العلوم المنعوتة بالمقارنة عن غيرها، فمقارنة الأشياء - وبالتالى إقامة ارتباطات ذهنية فيما بينها - بالنسبة للفكر العامى أو قبل العلمى هي أساس تكون المفاهيم والأفكار ولذلك يقول المثل الصينى "ما من شيء مجهول يعصى على معرفتنا إذا قارناه بشيء آخر"، كما تستخدم المقارنة في المنهج العلمى - في شكل متطور لما سبق - لوضع التعريفات (عن طريق وحدة قياس) ثم في طور لاحق لبناء (أنماط) واقعية أو نظرية، ونماذج ... الخ، حتى يمكن القول أن التمييزات بين العلوم هي ذاتها نتيجة مقارنات بين مواضيعها ووجهات نظرها وطرائقها... الخ.

فالمقارنة إذن من حيث أنها طريقة أو عملية ذهنية، ظاهرة عالمية شاملة، تقوم على أفعال ذهنية هدفها اكتساب معارف عبر إقامة علاقات وروابط.

وفي مجال التربية يحرص الكثيرون من المعلمين ورجال التربية على أن يلمحوا عبر محاضراتهم وكتاباتهم على ما يجرى

في بلدان أخرى في حقل التربية، فعندما يحاضرون مثلاً عن مدة التعليم الإلزامى نجدهم يقدمون الأمثلة العديدة عن الدول الأخرى سواء كانت متقدمة أم غير متقدمة، وعندما يتحدثون عن العيوب والنقائض التي تعاني منها الجامعة أو مؤسسات البحث في بلدهم، فإنهم يسوقون بعض التعليقات والأمثلة حول كفاءة هذه المؤسسات في بعض الدول المتقدمة كاليابان وأمريكا - وغيرها.

كما يحرص أساتذة التربية وعلم النفس التربوي - شأنهم شأن غيرهم من العلماء والباحثين – على تخصيص جزءاً كبيراً من تعليمهم لعرض الوضع الراهن لموضوع دراستهم في بلدان مختلفة من العالم الواسع فعندما نتفحص مواد مختلفة مثل أصول التربية واجتماعيات التربية أو المناهج والإدارة التعليمية والتربية المستمرة والتربية البيئية .. الخ، نجد التقارب شبه الدائم بين المقارنة التاريخية (التي تعرض لتطور موضوع الدراسة) والمقارنة الدولية (التي تدعى بيان حالة هذا الموضوع في بعض البلدان، وفي العالم، أو بيان انعكاساته في الأجهزة الدولية) والمقارنة المفاهيمية أو الفلسفية (تحليل المفهوم) والقانونية، والسوسيولوجية والسيكولوجية... الخ، وأخيراً التربوية.

وإذا كانت التربية عملية اجتماعية تهدف في كل مكان إلـى تلبية الحاجة الأساسية إياها، فهي تتخذ لذلك أشكال نظمية متميـزة، وتجد نفسها في مواجهة مشكلات مختلفـة فـي كـل مجتمـع أو مجموعة اجتماعية متميزة، وفي كل حالة بعينها يتم دارسة وتحليل هذه الأشكال والمشكلات بواسطة تركيبة من العلوم المنتميـة إلـى علوم التربية، وهي تستخدم الطريقة المقارنة بمقدار واسع إلى حـد ما للتوصل إلى تعميمات صالحة في فهم أعمق الظواهر التربويـة فيما هو أبعد من الفوارق الناجمة عن الشروط الخاصة بكل مجتمع.

والواقع أنه يوجد طريقتان لمقارنة العملية التربوية هما:

١. الطريقة العمودية أو الرأسية:

وهي تستند إلى دراسة زمنية أو تاريخية للعملية التربويـة، حيث يتم فيها وضع بلدٍ ما على مقياس الزمن من خلال مقارنـات داخلية تاريخية يتم من خلالها توضيح القوى التي أثرت على نظام التعليم في هذا البلد في كل عصر من العصور. وهو ما يـتم مـن خلال الحديث عن تاريخ التربية.

٢. الطريقة الأفقية أو فوق الوطنية:

وهي تستند إلى دراسةٍ مكانية أو جغرافية لتلك العملية، حيث يتم فيها دراسة نظم التعليم وفلسفاته وأوضاعه ومشكلاته في بـلاد

مختلفة مع رد كل ظاهرة من ظواهرها أو مشكلة من مشكلاتها إلى القوى والعوامل الثقافية التي أدت إليها، وهو ما يمكن أن يساعد في التوصل إلى المبادئ الحاكمة التي تحكم تصور جميع النظم القومية للتعليم بهدف إصلاح النظم القومية وتطويرها وهي ما يطلق عليها "التربية المقارنة".

وعلى الرغم من التباين أو الاختلاف بين طريقتى المقارنة فإنهما في الواقع غير منفصلين بل أن العلاقة بينهما كبيرة فكلاهما طريقة مباشرة لفهم مشكلات التربية وحلها، وهما يشتركان في كثير من خصائصها من حيث دراسة النظم التعليمية والبحث عن العوامل التي تقف خلف هذه النظم وتجعل بعضها تختلف عن البعض الآخر، وكذلك من حيث البحث في الأهداف والأغراض المحركة لتلك النظم، وفي مصادر هذه الأهداف، بالإضافة إلى التشابه في طرق البحث.

ولذلك يرى البعض - من بينهم كاندل - أن التربية المقارنة - الطريقة الأفقية من طرق المقارنة - تعد امتداداً بتاريخ التربية إلى الوقت الحاضر، أو أنها امتداد للتاريخ الحديث للتربية أو أنها الفترة المعاصرة من تاريخ التربية، وأن ما يعد الآن للتربية المقارنة يصبح بعد فترة مادة لتاريخ التربية.

ولكن إلى جانب ذلك هناك اختلاف بين تاريخ التربية والتربية المقارنة يتمثل ذلك في الآتى:

١. أن الماضى هو المادة العلمية لتاريخ التربية في الوقت الذي يعتبر فيه الحاضر مادة التربية المقارنة.

٢. أن الباحث في تاريخ التربية يعتمد مادته من المراجع والوثائق التاريخية بينما الباحث في التربية المقارنة يستمدها من المراجع والوثائق ومن الواقع المحسوس، فهو يستطيع الانتقال إلى مكان الدراسة ويقوم بالملاحظة والدراسة والتحليل.

٣. أن التربية المقارنة توفر رؤية أفضل لمكانة مجتمع الدراسة وموقعه بالنسبة إلى سائر البلدان الأخرى، وتجعل المرء أحياناً يكتشف أموراً تفاجئه ولا يستطيع اكتشافها من خلال الدراسة التاريخية، فالمربى مثلاً قد يكون راضياً مطمئناً عندما يلاحظ أن أعداد التلاميذ في مجتمعه قد تضاعف عدة مرات بالنسبة إلى السنوات السابقة، وأن عدد الطلاب الذين يتابعون دراسات متقدمة قد ضرب بمائة منذ الحقبة التي كان فيها بضعة طلاب مختارين بعناية يتابعون دراسات جامعية عالية في عدد محدود من المجالات، ولكن هذا

المربى إياه قد يصحو من غفلته ويقـل رضـاه واطمئنانـه عندما تكشف له المقارنة الدولية أن بلده ما زال في مؤخرة البلدان فيما يتعلق بالمؤشرات السابقة. فالمقارنة العموديـة (تاريخ التربية) على ما يبدو تبعـث الثقـة بـالنفس بينمـا المقارنة الأفقية (التربيـة المقارنـة) تـدفع إلـى الحـذر والاحتراس والواقعية، لا بل إلى التشاؤم، وعلى الرغم مـن أن التربية المقارنة تعتبر من أحـدث ميـادين الدراسـات التربوية إلا أنه من المتفق عليه الآن أنه ينبغـي تـضمينها برامج إعداد المعلمين إيماناً بتعاظم أهميتها بالنسبة للمعلـم وذلك للأسباب التالية:

١. أن دراسة التربية المقارنة تعتبر عاملاً هامـاً فـي إعـداد وتطوير نموذج المعلم المنشود، والذي تعد درايتـه بنفسـه وبنظامه التعليمي أساساً هاماً من أسـس إعـداده المهنـى، فالتربية المقارنة إذا ما أحسن تناولها تمثل أنـسب الـسبل لتحقيق هذا الهدف.

٢. إن دراسة التربية المقارنة بالنسبة للمعلم تساعده على معرفة أهم الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة بـصفة عامـة،

ومجالات الإدارة التعليمية والنظارة الإشراف الفنى بصفة خاصة.

٣. أن طالب كلية التربية عندما يتخرج للعمل كمعلم في المدارس يجد نفسه جزءاً من نظام، ونقطة البداية في نجاح عملية (التدريس) حسن التعامل مع النظام التعليمي، ومن المستحيل حسن التعامل مع نظام دون فهمه ودراسته. والتربية المقارنة تساعد على الفهم المستنير للنظام التعليمي القومى والتعرف على المشكلات الخاصة به وكيفية معالجتها في ضوء ما تفعله الدول الأخرى.

معنى التربية المقارنة:

لا يوجد الآن اتفاق عام بين المشتغلين بالتربية المقارنة على تعريفها أو تحديد معناها تحديداً شاملاً وحاسماً، إذ لا تزال هناك آراء تتناولها من زوايا مختلفة تبعاً لاختلاف الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه من وراء دراستها فمفهوم التربية المقارنة في فترة زمنية معينة إنما يتوقف على السبب الذي من أجله نقبل على دراسة نظامين تربويين أو أكثر بصورة متزامنة، وسوف نعرض فيما يلي نماذج من هذه الآراء تمثل آرائهم عن التربية المقارنة في مختلفة مراحل تطورها.

- عرف "مارك انطوان جوليان" التربية المقارنة بأنها الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة على أساس الحقائق والملاحظات وترتيبها في جداول تسمح بالمقارنة بينها، بهدف الوصول إلى تطوير النظم التعليمية القومية وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية.
- ويعرفها "كاندل" بأنها مقارنات للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة، وذلك بهدف الكشف عن أوجه الاختلاف في القوى أو الأسباب (العوامل) التي ترتب عليها فروق في النظم التعليمية وتحليلها، ثم دراسة الحلول التي اتبعتها الدول المختلفة لمعالجة المشكلات التعليمية، وهذا التعريف يشير أو ينبه الأذهان إلى أهمية القوى والعوامل الثقافية في أي مجتمع وذلك باعتبارها مفسرات سببية للنظم والمشكلات التعليمية.
- أما "لورايز" فيرى أنها تتناول دراسة الوقائع والحقائق التعليمية بغرض فهم أسباب وجود النظم السياسية التعليمية في بلد ما بالصورة التي هي عليها في وقت معين، والتعرف على العوامل التي تؤثر على تلك النظم.

- ويعرفها "مالينسون Mallinson" بأنها الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف، والتعرف على مشكلات التربية في الدول المختلفة، وكيفية التغلب عليها في ضوء الإطار الثقافي للنظم التعليمية بهدف الإفادة من ذلك في إصلاح النظم القومية وتطويرها.
- أما "كارتر جود Carter V. Good" فيرى أنها تتعلق بدراسة النظريات التربوية وتطبيقاتها في البلاد المختلفة والمقارنة بينها، بهدف تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية والتربوية، ليس في البلد الذي ينتسب إليه الدارس فحسب بل في البلاد الأخرى أيضاً.
- أما محمد قدرى لطفي فيعرف التربية المقارنة بأنها دراسة منظمة لثقافات البلاد المختلفة، وبخاصة نظم التربية والتعليم التي تمخضت عنها تلك الثقافات، وذلك للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين تلك النظم، والأخذ بما يلائم الدارسين من محاسنها ومزاياها لإصلاح الثقافة ونظم التربية والتعليم في بلادهم، ولإقامة فهمهم للمشكلات التربوية على أسس واسعة وواقعية.

- ويرى عبد الغنى عبود أن التربية المقارنة تعنى دراسة نظم التعليم وفلسفاته وأوضاعه ومشكلاته في بلد من البلاد أو أكثر، مع رد كل ظاهرة من ظواهرها ومشكلة من مشكلاتها إلى القوى والعوامل الثقافية التي أدت إليها، بحثاً عن الشخصية القومية التي تقف وراء النظام التعليمي بما فيه من ظواهر ومشكلات، وهو ما يتفق مع ما ذكرته نازلى صالح أحمد في كتاب "حول التعليم العام ونظمه، دراسات مقارنة" عن معنى التربية المقارنة.
- ويتفق تعريف أحمد إبراهيم أحمد مع تعريف عرفات عبد العزيز سليمان للتربية المقارنة على أنها دراسة منظمة لثقافات الدول المختلفة بصفة عامة، ولأنظمة التربية والتعليم فيها بصفة خاصة، وما يتصل بها من فلسفات ونظريات تربوية، وما يتضح فيها من أوجه التشابه والاختلاف، والقوى والعوامل التي تقف وراء ذلك بهدف إصلاح النظم القومية وتطويرها.

يتضح من استعراض وتحليل التعريفات السابقة عدة نقاط منها:

١. أن هذه التعريفات تمثل في الواقع آراء رواد التربية المقارنة في مختلف مراحل تطورها (وهو ما سوف نتحدث عنه في

الصفحات التالية) ولذا فهي توضح التطور الذي حدث في مفهوم هذا العلم كما تحدد لنا أهميتها في ضوء أهدافها المتعددة.

٢. إن مفهوم التربية المقارنة في فترة زمنية إنما يتوقف على السبب الذي من أجله نقبل على دراسة نظامين تربويين أو أكثر بصورة متزامنة فالهدف المتوخى غالباً ما يحكم كذلك طريقة الدراسة.

٣. أن بعض مفاهيم التربية المقارنة تركز على الناحية النفعية الإصلاحية بينما يركز البعض الآخر على الناحية المعرفية الفلسفية، فللدراسة المقارنة فائدتين: نظرية فهي تساعد الدارس على تحصيل نوع من المتعة العقلية، وتأتى نتيجة لما يقوم به من التأمل والبحث والتفكير، كما أن دراسته للعوامل المؤثرة في النظم التعليمية الأجنبية ومشكلات هذه النظم وكيفية معالجتها تزيد من فهمه وتقديره لنظام التعليم في بلده والمشكلات المتعلقة به.

٤. أن التربية المقارنة تبحث في العوامل التي تتأثر بها نظم التعليم المختلفة والتي يكون لها الأثر الكبير في اختلاف هذه النظم بعضها عن بعض.

٥. أن الدراسة المقارنة ليست مجرد جمع معلومات وبيانات عن النظم التعليمية إذ أنها تتطلب القيام بتحليل هذه المعلومات والبيانات والمقارنة بينهما.

٦. أن التربية المقارنة علم متداخل التخصصات أو أنه يعتمد على تخصصات متعددة، وأنها لا تقتصر على ناحية معينة من نواحي التربية أو أنظمة التعليم أو أساليبه أو مشكلاته... إلخ، أو أنها تقتصر على زوايا معينة من زوايا الثقافة، ولكنها قد تتناول هذا كله أو بعضه بهدف إصلاح أو معالجة أو تطوير التربية والتعليم بما يلائم والظروف القومية نتيجة لدراسة مختلف العوامل المؤثرة.

في ضوء ما سبق يمكن تعريف التربية المقارنة بأنها مجال من المعرفة أو الدراسة يتمحور حول دراسة عدة نظم تربوية، والمقارنة بينها، مع الوقوف على القوى والعوامل الثقافية التي أوجدتها بالصورة التي عليها، وذلك للكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين تلك النظم، والأخذ بما يتلاءم من محاسنها ومزاياها لإصلاح النظم القومية وتطويرها.

نشأة التربية المقارنة ومراحل تطورها:

الدراسة المقارنة في التربية بالمعنى الواسع - الذي سبق عرضه - حديث الظهور في ميدان العلوم التربوية وأبحاثها، ولم يستقر الرأي بعد على تحديد مجالها والطرق التي تتبع في دراستها، وإن كان الاعتراف بأهمية دراسة النظم الأجنبية في التعليم يرجع إلى زمن بعيد، فقد مرت التربية المقارنة - في تطورها – بمراحل وصلت بها إلى ما هي عليه، وأصبحت علماً مستقلاً من علوم التربية، له مناهجه وأصوله، وله مدارسه، وله أساتذته وطلابه، وله مكانته في الجامعات وله - قبل ذلك وبعد - فوائده المحلية والعالمية، التي تبرر دعمه وتأييده.

وبتتبع تطور التربية المقارنة منذ نشأتها وحتى وضعها الراهن، نجد أنها مرت بعدة أطوار أو مراحل يمكن إيضاحها على النحو التالي:

١. مرحلة الوصف:

ترجع بدايات التربية المقارنة إلى قصص الرحالين، أي منذ أن بدأ البشر يطوفون العالم، كان بعضهم على الدوام يهتمون بشئون التربية في الخارج فالرحالة والجنود والأدباء والتجار، تركوا لنا انطباعاتهم وخواطرهم حول البلدان التي زاروها، وحول

المشاهدات والوقائع التي سجلوها، وبخاصة حول النظام التربوي، كما أصطحب الغزاة والفاتحون معهم أدباء مثقفين أجانب تطرقوا في كتاباتهم إلى الأعراف والممارسات والمبادئ التربوية السائدة في مجتمعاتهم، وقد شملت كتاباتهم تعليقات عن تنشئة الأطفال أو الكيفية التي وجه لها الكبار الصغار في المجتمع، والمؤسسات التربوية الموجودة في المجتمع، وغير ذلك من الأمور التي تتعلق بنظام التربية، وقد كان للرحالة العرب فضل كبير في هذه المرحلة حيث تضمنت كتاباتهم إشارات عن نظم التعليم في البلاد التي زاروها، ومن هؤلاء "ابن خلدون" الذي كتب في مقدمتة بعض الفصول عن التربية منها (فصل عن التعليم، وعن تعليم الولدان واختلاف المذاهب الإسلامية في طرقه).

وقد اتسمت هذه المرحلة بوصف ما يحدث، وبأن الدراسات التي تمت فيها لم تكن دراسات مباشرة في نظم التعليم، بل جاءت إشارات ضمن كتابات تناولت وصف الحياة الإجتماعية والعمرانية للشعوب التي زارها الرحالة والتجار وغيرهم.

٢. مرحلة النقل والاستعارة:

عندما نشر مارك أنطوان جوليان الفرنسى الملقب بأبى التربية المقارنة ورائدها الأول مقاله المعروف "خطة وأفكار أولوية

عن عمل في التربية المقارنة" حدد فيه بوضوح أغراض وطـرق الدراسة المقارنة للمشكلات التربوية، كما وضع فيـه مـشروعات لتحليل المسائل التعليمية في إطار دولي، ودعـا إلـى الملاحظـة المنظمة الدقيقة للظواهر التعليمية، وإلى جدولة الملاحظات بطريق تسمح بمقارنتها واستخلاص مبادئ معينة، وقواعـد محـددة، قـد تساعد على توجيه النظم التعليمية وحل مشكلاتها، ومن رواد هـذه المرحلة "فكتور كوزان" في فرنسا، و"هوارس مان" فـي أمريكـا، و"مايثوارنولد" في إنجلترا، و"وليوتولستوى" الروسى، و"سانتو" في الأرجنتين، وغيرهم ممن زاروا بلاد مختلفة وكتبوا عـن نظمهـا التعليمية وأوضاع التربية فيها سواء بطريق مباشر أو غير مباشر.

وقد دأب الرواد على دراسة النظم التعليمية الأجنبية بهـدف نقلها إلى بلادهم، وتركز اهتمامهم - طيلة القرن التاسـع عـشر - على وصف نظم التعليم الأجنبية، حتى يمكنهم الاستفادة من محاسن هذه النظم، وكان من المعتقد أنه يمكن نقل النظم التعليمية من دولة إلى أخرى ولذلك سميت هذه الفترة بمرحلة النقل والاستعارة.

والواقع أن كتابات هذه المرحلة قد تميزت بأنها وصفية فـي معظمها، فضلاً عن أنها لم تتضمن تحليلاً أو نقداً للنظم الأجنبيـة، بل كانت تذكرها بشيء من التقدير والامتداح، وكان هـدفها نفعيـاً

يتمثل في استعارة بعض جوانب النظم التعليمية الأجنبيـــة لتعـــديل النظام التعليمي في بلده أو تحسينه.

والواقع أن نقل نموذج أجنبى كما هو أو اســـتيراد النمـــاذج والممارسات بالجملة عملية مآلها الفشل المحتوم في حقـــل التنميـــة التربوية، وليس ثمة صيغة جاهزة قابلة للتطبيق على جميع البلدان، فكل نموذج أصاب النجاح في بلد إنما هو حصيلة ظروف اجتماعية وتربوية محددة، وفي ذلك يقول سادلر "لا يمكـــن قـــط للمـــرء أن يطوف على هواه بين نظم التعليم في العالم، وكأنه طفل يتنزه فـــي حديقة يختار زهرة من هنا ويضع أغصان من هناك، على أمل أن يغرس في أرضه ما اقتطفه، فتنبت له منه غرســـه حيـــة، فنظـــام التعليم الوطنى شيء حى، والفائدة العملية من دراسة ســـيَر نظـــم التعليم الأجنبية بالدقة العملية والروح الملائمة هي في جعلنا أقـــدر على دراسة وفهم نظامنا الوطنى الخاص.

إن نقل النماذج التربوية ككل، زرع لعضو حى، عملية فائقة الدقة والتعقيد، فكل استعارة من نظم أخرى تقتضى بالدرجة الأولى دراسة متعمقة لتلك النظم ولبيئتها الاجتماعية، وتـــستلزم بالدرجـــة الثانية، تكييفاً للتجربة الأجنبية مع الشروط المحلية، فمن دون فهـــم كاف للمسارات الأجنبية مع الشروط المحلية، لا يمكننـــا أن نأمـــل

نقلها بنجاح وزرعها في بيئة مختلفة، ولـذلك قـال نـواه Noah (١٩٨٨) أن عملية النقل في التربية المقارنة إنما هي "فن صعب"، وحذر من الميل إلى البحث فى الخارج عن حل سـهل للمـشكلات المعقدة التي تستدعى حلاً داخلياً.

وليس معنى صعوبة نقل النماذج التربوية الناجحة من الدول الأخرى أن تلتزم كل أمة بما تصفه لنفسها من نظم تربوية وتعليمية دون أن تفيد من نظم غيرهـا وخبراتهـا تجاربهـا، أو أن ترسـم خططها ونظمها بمعزل عما ترسمه الأمم الأخرى لنفسها، بل ينبغى أن تكون للدراسة المقارنة في التربية نصيب من العناية عند وضع فلسفة تربوية معينة أو رسم نظام تعليمى خاص، وأن تجرى كـل امة على أي نظام تقتبسه من أمة أخرى، التعـديلات التـي تلائـم ظروفها الخاصة وتاريخها وتقاليدها والأهداف التـي ترمـى إلـى تحقيقها.

وكثيراً ما تكون المشكلة التربوية واحدة في بـلاد متعـددة، ولكنها لا تستطيع أن تصنع حلاً واحداً يصلح لها جميعاً، وكل مـا تستطيع أن تفعله هو دراسة أسباب المشكلة ومظاهرها العامـة وأن تأخذ من أسباب العلاج بالقدر الـذي يناسـب العوامـل المختلفـة

المحيطة بها، مسترشدة في ذلك بالمبادئ العامة التي تتبع في علاج تلك المشكلة.

ويمكن في هذا الصدد تقديم نموذجين مختلفين، النموذج الأول يشير إلى النجاح في تكييف نماذج التعليم الناجحة في الدول المتقدمة مع السياق الوطنى والظروف المحلية الخاصة بها (اليابان)، أما النموذج الثانى فقد اقتصر على مجرد نقل نماذج للتنمية التربوية في دول متقدمة دون مراعاة لظروفها، وقد باءت - بالطبع - بالفشل (الصين).

فبالنسبة للنموذج الأول فإن اليابان تقدم مثلاً جيداً عليه، إذ أفاد هذا البلد من الإنجازات المحققة في الغرب سواء في المجال التربوي أو التكنولوجى، فنقل واستوعب، وتمثل كل ما كان مفيداً لنظامه التعليمي الخاص، لقد تبنى النظام الأمريكى كنموذج لنظام مدرسى عصرى مستعيراً في الوقت نفسه من الكونغوشيوسية الصينية جزءاً كبيراً من فلسفتها وقيمها. وفي وقت لاحق، اتجهت اليابان نحو ألمانيا لاختيار نموذج يلائم تقاليدها وأهدافها التربوية، ومنذ العشرينات أصبحت التأثيرات الأمريكية هي الأقوى فخلال موجة الإصلاحات التعليمية التي ترافقت مع احتلال الحلفاء للبلاد (١٩٤٩- ١٩٥٢) اعتمدت اليابان النموذج الأمريكى، وكيفته مع

أوضاعها الخاصة، فقد استوحت من جهة الممارسات الأمريكية ما يتعلق بسن نهاية الدروس، وبمدة الحلقة الأولى من التعليم الثانوى، وبمناهج التعليم وطرائقه، وحاولت من جهة ثانية، الحفاظ على خصائصها الوطنية في كل ما كان غير مألوف من اليابانيين وغريباً عن نظامهم الاجتماعى والثقافي فبدلاً من أن تتبنى مثلاً النموذج الأمريكى اللامركزى، حافظت اليابان على الدور المركزى لوزارة التربية، التي تقدم الإرشادات المساعدة للسلطات المحلية كما رفضت الفكرة الأمريكية بوضع الجامعات تحت سلطة أشخاص غير مختصين، واللافت في حالة اليابان أن هذا البلد مستمر في البحث خارج حدوده عن نماذج تربوية مختلفة، وأنه ما زال قادرا على تكييف أفكار وطرائق أجنبية مع التقاليد اليابانية.

لقد أعطت اليابان الدليل الساطع كيف تستطيع دولة أن تفيد من تجارب الدول الأخرى، وأن تجعلها في الوقت نفسه تفيد من تجربتها الخاصة، فلا شك أنها تعلمت الكثير من النظام الأمريكى، ولكنها أصبحت هي ذاتها نقطة مرجعية يقيم الأمريكيون بالنسبة إليها نظامهم التعليمي الخاص.

أما بالنسبة للنموذج الثانى، فإن الصين تقدم مثلاً عليه، فقد لجأت الصين إلى نقل تجارب الدول الأخرى دون مراعاة لظروفها،

فقد ارتكبت الصين سلسلة من الأخطاء منتقلة مـــن طـــرف إلـــى الطرف الآخر، ففي السنوات من (١٩٣٠-١٩٤٠) اعتمــدت دون تمييز الممارسات التربوية الغربية، ثم قلدت جملة ما كان يجئ من الاتحاد السوفيتى خلال الخمسينات لتعود فتنبذ كلياً النماذج الأجنبية خلال الثورة الثقافية (١٩٦٦-١٩٧٦)، وكان لهذه التجارب عواقب وخيمة جداً، فالاقتداء بالنموذج الروسى على نحــو منهجــى قــد تجسدت في اعتماد تخطيط شديد المركزية ومناهج دراسية متصلبة، وتخصص مفرط على مستوى الحلقة الأولى من التعلــيم العــالى، وفي إعطاء علوم الهندسة أهمية مفرطــة، بينمــا أهمــل التعلــيم التجارى، وبالمقابل فإن الرفض الأعمى لكل ما هــو أجنبــى، ولا سيما غربى قد قاد الصين إلى الانعزال عن العالم الخارجى، وإلــى الوقوع في سلسلة من النكسات التي عمقت الفجوة التي تفصلها عن البلدان المتقدمة اقتصادياً وتكنولوجياً.

٣. مرحلة الربط بين نظم التعليم وظروف مجتمعاتها:

ويطلق عليها أحياناً مرحلة القــوى والعوامــل الثقافيــة أو مرحلة التعرف على نظم التعليم في إطار العوامل الثقافية للمجتمع، وتمتد من أوائل القرن العشرين حتى منتصفه، وفيها اتجه اهتمــام المشتغلين بالتربية المقارنة نحو ربط النظم التعليمية بما يدور فـــي

مجتمعاتها من أمور، وما تتعرض له أوضاع التربية والتعليم من مؤثرات، وما تخضع له من ظروف ومدى التفاعل بين الظواهر الاجتماعية والنظم التعليمية.

وعلى الرغم من وجود بعض الإشارات في المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة، التي تربط بين نظام التعليم ومجتمعاتها، إلا أنها كانت إشارات عابرة وسريعة، ومع ذلك فقد كانت هذه الإشارات هي التي مهدت لتنتقل التربية المقارنة بعد ذلك إلى المرحلة الثالثة من مراحل تطورها. وهي مرحلة الربط المنظم - لا المقتضب السريع عبر المقصود أحياناً - بين نظم التعليم والمجتمعات التي تخدمها هذه النظم، أو القوى المؤثرة فيها.

وقد كانت السمة المميزة لدراسات التربية المقارنة في هذه المرحلة هي الاهتمام بشرح أوجه الشبه والخلاف بين النظم التعليمية المختلفة والقوى أو العوامل التي تقف وراءها، فهي مرحلة تحليلية تفسيرية للعوامل الثقافية من تاريخية واجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية عن طريق تتبعها وملاحظتها بهدف الإفادة منها، أو استعارتها، وتوقع نجاحها في ظروف مماثلة.

ويعتبر "سادلر" المربى الإنجليزى، الرائد الأول لهذه المرحلة، فهو يؤمن بأن النظم القومية لها طابعها الخاص، ولا

يجوز نقلها من مكان لآخر عند دراسة نظم تعليمية أجنبية لمحاولة الإفادة منها، موضحاً أهمية القوى الثقافية في المجتمع، في التـأثير على سير النظم التعليمية وتوجيهها، كما يبين أيضاً أن كـل نظـام تعليمى ينبع أساساً من التربية الثقافية التي يقوم فيها ويمثلها.

وقد حذا حذو "سادلر" في آرائه كثيرين من كتـاب القـرن العشرين من أبرزهم "فريدريك شناديدر F. Schneider" في ألمانيا "وإسحاق كاندل Kandel" و"روبرت فوليخ RobertVlich" فـي أمريكا، و"ب. روسللو P. Rossello" في سويسرا، و"نيقولا هـانز Nichola Hans" و"فرنـون مالنـسون Vernon Mallinson" و"جوزيف لورياز J. Lauwerys" في انجلترا وغيرهم، ولكل منهم نظرته الخاصة وتأكيده علي أحد العوامـل الثقافيـة فـي تـأثيره وتوجيهه للنظم التعليمية القومية.

ويؤخذ على كتاب هذه المرحلة اهتمامهم بتحليـل العوامـل الخارجية (العوامل والقوى الثقافية) أكثر مـن اهتمـامهم بمقارنـة العوامل الذاتية المتعلقة بالتربية، وأنظمتها ومشكلاتها، وبذلك نقلوا ميدان البحث من التربية إلى العلوم الاجتماعية الأخرى، بينما كان في الإمكان حصر ميدان المقارنة في حدود التربية، بالإضافة إلـى أن هدف إصلاح التعليم وتحسين الحياة في المجتمعات، لـم يكـن

موضع اهتمامهم الأكبر (على الرغم من اعتراف معظم المشتغلين بالتربية المقارنة بأهميته)، فقد كانوا أساساً من المفكرين المهتمين بتفسير النظم والظواهر التعليمية أكثر من أن يكونوا من بين المفكرين المهتمين بوضع السياسات التعليمية، وقد استهلوا تفسيراتهم من التحليل الشامل للتفاعل بين الظواهر التعليمية والاجتماعية، مما جعل منهجهم يختلف كثيراً عن منهج من سبقهم.

٤. مرحلة المنهجية العلمية:

وهي المرحلة التي تبدأ من منتصف القرن العشرين حتى وقتنا الحاضر ، فمنذ نهاية الحرب العالمية الثانية، وبصفة خاصة منذ عام ١٩٥٠ ازدهرت البحوث التجريبية في مجال العلوم الاجتماعية ويرجع ذلك إلى توافر المعلومات للباحثين، والتقدم التكنولوجى في وسائل جمع وتخزين واسترجاع ومعالجة البيانات، والاستخدام الواسع للوسائل الاحصائية الحديثة، ومن ثم وجد اتجاه يدعو إلى التجديد في المعالجة والمقارنة للدراسات التربوية والانتقال بها من مجرد دراسة من الدراسات الإنسانية إلى دراسة تجريبية تخضع لأساسيات المنهج العلمى التجريبى التي تعتمد في تفسير نتائجها على الإحصائيات والمعلومات الكمية، وتتجاهل ما يعتمد فيها على التفسيرات النظرية.

ويعتبر "بيريداى" من أشهر من عرفوا في هـذه المرحلـة، وأخذوا بهذا الاتجاه العلمى، حيث أوضح أن هناك أربع خطـوات في العملية الكلية للمقارنة هـي الوصـف والتفـسير، والمنـاظرة والمقارنة، كما قدم برايان هولمز منهج أو مـدخل حـل المـشكلة والذي رأي فيه أن الدراسة المقارنة تمر بأربع خطوات هي اختيار المشكلة وتحديدها، صياغة المقترحات أو الحلول الممكنة، وتحديـد العوامـل المناسـبة، والتنبـؤ، أمـا نـوا Noah وأكشـستين M. Echstein اقترحا أن يسير المنهج وفق الخطـوات التاليـة: تحديد المشكلة، صياغة الفروض، اختيار الحالات، جمع البيانـات وتفسيرها، عرض النتائج.

هذا بالإضافة إلى جهـود موهلمـان Moehlman وكـنج King ومحمد منير مرسى، أحمد كمال عاشـور، وعبـد الغنـى عبود... وغيرهم.

والواقع أن المرحلة الأخيرة من مراحـل تطـور التربيـة المقارنة قد اتسمت بالإدراك المتزايد لأهمية وضع الفـروض فـي البحوث التربوية المقارنة، وفي الاختيار الـدقيق للحـالات، وفـي العناية بوضع المواصفات للمتغيرات، ثم فى البحث عن تفـسيرات كمية للعلاقة بينها، وأخيراً الانتقال من مرحلـة الوصـف وحـب

الاستطلاع والجمع غير المقصود للمعلومات عن الـــنظم التعليميـــة إلى مرحلة الجمع المنظم الذي يمكن الإفادة منه في نظـــم التعلـــيم، والانتقال من الاتجاه نحو فهم طبيعة أنظمة التعليم إلـــى الاهتمـــام بإيجاد علاقات إنسانية بين الدول بهدف النفع المتبادل.

مجالات أو ميادين البحث في التربية المقارنة:

يتضح مما سبق ذكره عن مفهوم التربية المقارنة وتطورها أن البحث في التربية المقارنة متعدد المجالات، وأن بعض المعاصرين من المشتغلين بالتربية المقارنة يرون أنها تقتصر على مجالين رئيسيين (كما يرى بيرايداى) هما:

١. الدراسات المنطقية أو المجالية Area Studies

وتختص بدراسة منطقة محدودة، قد تكون صغيرة، فلا تزيد عن مدينة أو إقليم، وقد تكون كبيرة فتشمل دولة أو أكثر، وأحياناً قارة كاملة بينها عناصر مشتركة، وهي دراسة مسحية وصفية، وتعتمد على جمع البيانات عن كل ما يتعلق بالنظام التعليمي دون القيام بأي تحليل مقارن، وهذه الدراسات مهمتها إعداد الباحث وتدريبه للعمل في مجالات التربية المقارنة باعتبارها دراسة ممهدة لها، ومن أمثلة هذا النوع من الدراسات التعليم في البلدان الاشتراكية أو التعليم في الدول العربية.

٢. الدراسة المقارنة Comparative Studies

وهي تختص بدراسة أحد المسائل أو المشكلات التعليمية والتربوية في بيئة ثقافية معينة ومقارنتها مع بيئة أو بيئات أخرى، وقد تتناول بلاداً كثيرة أو مناطق متعددة، وقد تشمل دولا متنوعة،

لا يكون بينها عوامل ثقافية واجتماعية مشتركة، ولكن بينها جوانب عامة للمقارنة، وهي تعتمد أساساً على التحليل والتفسير في ضـــوء الاعتبارات والقوى الموجهة لنظم التعليم، لمعرفة أوجـــه التـــشابه والاختلاف، وأسباب كل منها في البلاد موضع المقارنة.

وتعد كل موضوعات التربية - كما يرى د. عبد الغنى عبود - سواء ما يتصل منها بفلسفة التربية والمناهج وطـــرق التـــدريس والإدارة التعليمية والمدرسية وأعداد المعلمين والتوجيـــه الفنـــي - وغيرها، تعتبر كلها من مجالات البحث في الدراســـات المقارنـــة، طالما درست هذه الموضوعات أو المشكلات المتصلة بها، دراســـة تحليلية تفسيرية، وتلقى الضوء عليها وترتبط بينها وبـــين القـــوى الثقافية التي أثرت فيها، كما أكد على أن كل بلاد العالم تصلح لان تكون ميداناً للبحث والدراسة المقارنة، سواء اختار الباحـــث بلـــداً واحداً فقط – إقليمين أو أكثر من أقاليم بلد واحد – أو بلـــدين - أو أكثر متقاربين ثقافياً، طالما كانت الدراسة التي يقوم بهـــا دراســـة تحليلية تفسيرية تصل في النهاية إلى القوى الثقافية التي تقف وراء النظام التعليمي.

والواقع أنه يمكن أن تتعدد دول المقارنة بحيث تشمل علـــى عينات ممثلة لدول العالم، في هذه الحالة نطلق على هذه الدراســـة

دراسة دولية Global Study وهي التي تقوم بها عادة منظمات أو هيئات على المستوى العالمى منظمة اليونسكو والمكتب الدولى للتربية عندما تقوم بدراسة مثلاً عن أجور المعلمين في مختلف دول العالم، وبطبيعة الحال يكاد يكون من المستحيل أن يقوم بمثل هذا النوع باحث فرد، لأنها تقتضى جمع البيانات عن طريق الاتصال بالسلطات التعليمية في مختلف الدول فضلاً عن التكاليف الباهظة والوقت الطويل الذي لابد أن تستغرقه.

وبالإضافة إلى النوعين السابقين هناك نوع ثالث، وهو دراسة الحالة Case study وتختص بدراسة شاملة لنظام تعليمى واحد في بلد واحد أو ولاية واحدة أو حتى مدينة أو قرية، بحيث يتوافر لهذه الدراسة الأساس الذي يفسر النظام في الإطار الثقافي الذي يوجد فيه. والباحث هنا يعمد إلى البحث عن القوى والعوامل المختلفة المؤثرة في النظام حيث أن هذا من شأنه أن يعيننا على فهم أدق، ووعى أعمق، وبعد أشمل، للنظام موضوع الدراسة، من أمثلة هذا النوع نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً، أو نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، وكذلك دراسة ميدانية لنظام الإدارة التعليمية في جمهورية مصر العربية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض المشتغلين المعاصرين بالدراسات المقارنة يرون أن دراسة الحالات الفردية لا تدخل في نطاق التربية المقارنة بحد ذاتها، أنما تشكل بالأحرى "تربية دولية"، أو بعبارة أخرى معلومات حول أوضاع ومشكلات تربوية مثلما توجد في بلدان أخرى أو في مجموعات مجتمعية من الأمم، فأنها ضرورية طبقاً للتربية المقارنة، ولكن كأساس فقط أو كمادة ضرورية لبنائها، فكل ما يتم في دراسة الحالة أو الدراسة المجالية هو جمع بيانات عن كل ما يتعلق بالنظم التعليمية دون القيام بأي تحليل مقارن ولذلك تعد هذه الدراسات دراسات أولية مساعدة للتربية المقارنة.

والواقع أن مجالات البحث في التربية المقارنة تتناول عدة ميادين أو أنواع، يمكن أن تندرج تحت الأنواع السابقة من الدراسات من بينها:

١. المقارنة العامة بين نظامين تعليميين أو أكثر، أو الموازنة بينهما في جميع مظاهرها. دون الوقوف على جمع المعلومات والبيانات ووصف نظم التعليم بل لابد من التحليل والموازنة.

٢. المقارنة بين العوامل الثقافية المختلفة (سياسية، اجتماعية، اقتصادية... الخ) التي تتحكم في نظم التعليم المعاصرة في بلاد مختلفة.
٣. المقارنة الإحصائية بين بلاد مختلفة فيما يتعلق باقتصاديات التعليم من ميزانية وتكلفة وتجهيزات... الخ، ومقارنة ذلك بالدخل القومى والتعليم كاستثمار.
٤. الدراسة المقارنة التي تتناول مشاهير الشخصيات التربوية، ممن كان لهم أثر واضح في اتجاهات التربية (وبخاصة المعاصرين منهم) كأحد رجال الفكر التربوي المقارن من أمثال سادلر (١٨٦١ - ١٩٤٣) أو كاندل الرومانى (١٨٨١-١٩٦٥) وغيرها من الشخصيات الرائدة في مجال التربية، وبيان أوجه المقارنة بين ما أحدثوه من جيد وما كان قبلهم من إبراز دورهم بوضوح ومحاولة تقييمه.
٥. الدراسات المقارنة الخاصة كدراسة مشكلة تعليمية، أو نوع التعليم في بيئة واحدة أو بيئات مختلفة في ظروف واعتبارات معينة.
٦. الدراسات المقارنة العالمية، وهي ما تقوم به الهيئات أو المنظمات الدولية أو العالمية كمنظمة اليونسكو الدولية، أو

المكتب الدولى للتربية، ومكتب التربية العربى لدول الخليج... وغيرها، وذلك بتناول جوانب من التعليم أو مشكلاته على الصعيد الدولى أو مجموعات من الدول طبقاً لمعايير معينة لها دلالات خاصة.

مما سبق يتضح أن مجال الدراسة في التربية المقارنة واسع ومتشعب، حتى أننا نستطيع أن نقول أن كل ما في المجال التعليمي والتربوي يمكن أن يكون موضوع مقارنة ، ومجالاً للدراسة المقارنة.

أهداف التربية المقارنة:

يرى البعض أن أهمية التربية المقارنة، والمنزلة التي وصلت إليها بين علوم التربية عود إلى الأهداف الكثيرة التي تحققها سواء في مجال التربية، أم مجالات الحياة الأخرى على السواء، فالتربية المقارنة ترمى إلى تحقيق عدة أهداف منها:

١. دراسة نظم التعليم في البلاد الأخرى لا لنقلها، ولكن لفهم مشكلات التربية التي تواجهها تلك البلاد فهماً عميقاً، ومعرفة الطرق التي اتبعتها في إيجاد حلول لتلك المشكلات، فليس الهدف من دراسة النظم الأخرى نقلها، لأن التاريخ يدلنا على أن التربية التي تنتقل من بيئة معينة لتطبق في

بيئة أخرى مغايرة لها في ظروفها وأحوالها، إما أن تموت، وإما أن تبقى راكدة، وإما أن تعدل وفقاً لظروف البيئة التي نقلت إليها، فالتربية المقارنة تؤكد على ضرورة الربط المنهجى بين نظم التعليم ومشكلاته في البلاد المختلفة، وبين القوى الثقافية التي أثرت فيها وأدت إليها.

أن الأساس السليم للتقدم في التربية وغير التربية من نواحى النشاط الموجودة في المجتمع، هو الربط بين تلك النواحى والأيدولوجيا السائدة في المجتمع، لا بتقليد بلاد أخرى متقدمة ونقل واستعارة نظمها مما يؤدى إلى فساد تلك النظم لنقلها إلى تربة غير تربتها وهو الخطأ الأكبر الذي تقع فيه كثير من بلاد العالم الثالث.

٢. مساعدة الدارس على فهم مشكلات التربية في بلاده فهما أفضل، والحد من عزلته التفكيرية، فالقيمة العملية لدراسة نظم التعليم الأجنبية هي أن تصبح أكثر استعداد لدراسة نظامنا التعليمي وفهمه بصفة عامة وتعميق إدراكنا للمشكلات الخاصة بالنظم القومية للتعليم بصفة خاصة وفي هذا المعنى يقول لواريز Lauwerys أن الغرض من التربية المقارنة هو دراسة الحقائق التعليمية للوقوف على الأسباب التي أوجدت النظم السياسية التعليمية في بلد من

البلاد وفي وقت معين، والوصول إلى فهم واسع عميق لمشكلات التعليم لا في البلد الذي ينتمي إليه الباحث وحده بل في البلاد الأخرى أيضاً.

٣. الإسهام في صياغة الإصلاحات التربوية عن طريق تقديم الحلول المناسبة للمشكلات في ضوء ظروف كل بلد وعلى أساس القوى الثقافية المؤثرة في نظامها التعليمي، وتزويد أصحاب القرار بالمعلومات الملائمة واقتراح خيارات مختلفة عليهم من خلال استخلاص الدروس والعبر من نجاحات وإخفاقات بلدان أخرى من داخل المنطقة وخارجها، حتى تأتي السياسية التعليمية والخطط التعليمية على أساس سليم.

٤. تنمية الاتجاه الموضوعى في دراسة المشكلات التعليمية العامة والتي يشترك في بحثها دول متعددة (الامتحانات - أوضاع المعلمين - التعليم المهنى... الخ) وإقامة فهمه للمشكلات على أسس واسعة عميقة، مما لابد أن ينعكس عليه في دراسته للمشكلات واقتراحه للحلول المناسبة لتلك المشكلات. ذلك أن دراسة هذه المشكلات في حدود المستوى الشخصى يحصرها في إطار ضيق ويجعل منها

مسائل قومية خاصة تعالج على أساس قومى ضيق، علـــى حين أن دراستها في حدود المستوى العالمى والموضـــوعى يرقى بمستوى بحثها ويجعل علاجها على أساس موضوعى عام يخدم الناحيتين القومية والعالمية، وهو ما يوضح أهمية الحلول الناتجة عن دراسة تحليليـــة تـــشترك فيهـــا الـــدول المختلفة، هذا فضلاً عن إيجاد روح النقد البناء لدى الدارس مما يدفعه إلى تقديم مقترحات صحيحة للإصلاح التعليمـــي مع المواءمة بين مختلف الاعتبارات، لأن تبصير الـــدارس بالخبرات التعليمية التي مرت بها البلاد الأخرى يكون عنده نوعاً من الحذر والاحتراس من كل طفرة جديدة في ميـــدان التربية، ويحول دون تقبل كل جديد في ميدان التربيـــة دون تحفظ أو احتياط.

٥. البعد عن التعصب والمغالاة في تقدير النظم القومية للتعلـــيم ذلك أن الدراسات المقارنة لتلك النظم في البلاد المختلفـــة، وحضور المؤتمرات والوقـــوف علـــى مناهجهـــا ونظمهـــا المدرسية، ينبهنا إلى ما في العالم من نظم قد تكون خيراً من نظمنا، وتطلعنا على أوجه النقص التي لـــم تكـــن تـــستطيع رؤيتها إلا عن طريق الإطلاع علـــى غيرهـــا ودراســـتها،

فكثيراً من المربين نتيجة لعزلتهم الفكرية وتقوقعهم في داخل مجتمعهم قد يدفعهم ذلك إلى تعظيم نظمهم التعليمية بدون مبرر أو وجه حق، أو يسيطر عليهم شعور الارتياح والرضا بالأمر الواقع على أساس أنه ليس في الإمكان أبداع مما كان، وتساعد التربية المقارنة هؤلاء على التقليل من علوهم وتقديرهم الزائد لنظمهم القومية من ناحية، وتستثير فيهم الحماس من أجل تحسينها وتطويرها من ناحية أخرى.

٦. تدريب الدارس على تحليل العوامل والقوى التي تدخل في تحديد نوع التعليم ونظامه، ذلك أن التربية المقارنة تمكنه من النظر إلى التربية على أنها عملية اجتماعية ثقافية بمعناها الواسع، فعن طريق التربية المقارنة يستطيع الدارس أن يعرف مثلاً أن التغيرات والأحداث الكبرى فيما كان يسمى بالاتحاد السوفيتى، يمكن أن تؤدى إلى وضع نظام تربوى يختلف عن سابقه كل الاختلاف لإقامة نظام اجتماعى جديد.

٧. أن التربية المقارنة يمكن أن تلعب دوراً بارزاً في تحقيق السلام والتفاهم الدوليين لأنها تعتمد على تبادل الزيارات وعقد المؤتمرات في البلاد المختلفة، وعلى التعاون في حل

المشكلات التعليمية مما يؤدى إلى الإحساس بالأخوة الإنسانية وتدعيمه لها، كما أن لها دوراً هاماً في تحسين تقدير الشعوب الأخرى مهما كانت متخلفة لأن لها ظروفها التي أدت إلى التخلف، مما يؤدى إلى تحسين العلاقات السياسية مع الشعوب الأخرى، هذا بالإضافة إلى ما للتربية المقارنة من دور في تزويد أولئك الذين يضطرون إلى الاحتكاك بالشعوب الأخرى من معلمين وسياسيين ودبلوماسيين، بأيدولوجيا الحياة في البلد الذي يعملون فيه مما يجعلهم أقدر على التفاهم مع شعبه وأقدر بالتالى على النجاح في مهامهم.

٨. دفع الباحث إلى مزيد من الاضطلاع والتعمق والتفسير والموازنة نتيجة لما يحسه من متعة عقلية تستمد من التأمل والبحث في العوامل المختلفة التي تؤثر في النظم التعليمية في البلاد المختلفة.

صعوبات البحث في التربية المقارنة:

في ضوء مفهوم التربية المقارنة واتساع مجالات دراستها وتعدد أهداف دراستها يمكن تلخيص الصعوبات التي يمكن أو تواجه الدارسين والباحثين في التربية المقارنة فيما يلي:

١. اختلاف المصطلحات المستخدمة في مجال التربية:

فالمصطلحات المستخدمة في مجال التربية تختلف من بلد لآخر على الرغم من الجهود التي تبذلها منظمة اليونسكو في محاولتها لتعميم مصطلحات موحدة في البلدان المشتركة فيها. فالمدرسة الثانوية في مصر تطلق عليها أسماء أخرى فهي تسمى مدرسة النحو في انجلترا والمدرسة الإعدادية في العراق، والمدرسة العليا في أمريكا، كما أن المدرسة الإنجليزية المسماة Puplic School ليست هي المدرسة العامة الموجودة في مختلف بلاد العالم، كما يدل على ذلك أسمها، وإنما هي المدرسة الخاصة ذات المصروفات العالية.

كذلك تختلف مراحل التعليم وطول كل مرحلة منها من بلد إلى آخر حسب الظروف الخاصة لكل منها، مما يضع أمام الباحث صعوبات حين يقارن مرحلة تعليمية معينة في بلدين أو أكثر.

هذا الاختلاف في المصطلحات المستخدمة واختلاف مراحل التعليم، وطول كل مرحلة منها من دولة إلى أخرى، يتطلب من الباحث اليقظة والحذر وهو يترجم هذه المصطلحات، ويقارنها بنظيراتها في الدول الأخرى التي يقوم بالدراسة المقارنة فيما بينها.

٢. صعوبة الحصول على الإحصاءات والمعلومات الكمية الصحيحة عن الدول موضع المقارنة.

فالدراسات المقارنة تعتمد في تفسير (التوصل إلى) نتائجها على الإحصاءات والمعلومات الكمية، وهذه الإحصاءات قد لا تكون متوفرة خاصة في الدول غير المتقدمة، أو تصدر متأخرة سنة أو سنتين (نظراً لأن أجهزة الإحصاء فيها متخلفة بشرياً وفنياً) مما يجعل الكثيرين منها قديماً، وغير كاف، بالإضافة إلى ما تتسم به هذه الإحصاءات بعدم الدقة، كما أن هذه الإحصاءات تكون في كثير من الأحيان - حتى في بعض الدول المتقدمة - مقصوداً بها الدعاية، ولذلك تعتمد على المبالغة، لا على الواقع، مما يجعل البيانات المتوفرة - حتى ولو كانت حديثة - عاجزة عن مساعدة الباحث في الوصول إلى الحقيقة التي ينشدها، هذا بالإضافة إلى صعوبات تفسير تلك البيانات والإحصاءات لأنها جافة جامدة، لا تفسر الواقع الذي ينشده الباحث، ولا تلقى عليه إلا ضوءاً خافتاً.

٣. انتقاء المادة العلمية من مصادر متعددة:

وتسعى الدراسة المقارنة إلى انتقاء مادتها العلمية من مصادر متعددة، تتمثل في مختلف العلوم الأخرى، لذلك تتطلب هذه الدراسة من الباحث الإلمام بعلوم كثيرة تربوية وغير تربوية، فهي

تحتاج إلى معرفة واسعة بعلوم الاقتصاد والسياسة والاجتماع والجغرافيا والقانون - وغيرها، هذا فضلاً عن المعرفة الواسعة بالفكر التربوي وأصول التربية واجتماعياتها، واقتصاديات التعليم، والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس.

ومما يزيد من هذه الصعوبة أن هذه العلوم كلها، والمعلومات عن نظم التعليم موضع الدراسة، ليست هدفاً في حد ذاتها، وإنما هي وظيفية يرجع إليها الباحث - وبحذر شديد - كلما دعت الضرورة ليربط النظم والمشكلات التعليمية التي يدرسها، بالقوى والعوامل الثقافية التي أدت إليها، وبدون هذا الحذر سيجد الدارس نفسه (يجرفه) التيار بعيداً عن المقصد، وراء بريق أفكار سياسية واقتصادية واجتماعية - وغيرها، ولا يحتاج إليها في دراسته.

كما تتطلب هذه الدراسة معرفة كبيرة باللغات الأجنبية ليستطيع الباحث القراءة عن البلاد التي يقوم بدراستها، بلغاتهم، فيكون أقدر على زيارة هذه البلاد للوقوف بنفسه على نظم التعليم التي يدرسها، فيرى بعينه، ويسمع بأذنيه، ويكون أقدر على النفاذ إلى المشكلات، فتكون لدراسته قيمة أكبر ويكون لما يقدمه من حلول - أن قدم حلولاً للمشكلات - قيمة وفائدة.

٣. صعوبة استخدام الاختبارات السيكولوجية والنفسية والقياسية العقلية:

لأن مثل هذه الاختبارات والقياسات لابد وأن تختلف من مجتمع إلى آخر والإفادة منها في التربية المقارنة لا تتم إلا بتوحيدها، ذلك أن تطبيقها على تلاميذ البلاد المختلفة لا يزال غير موثوق بنتائجه، لأن تلك الاختبارات بوضعها الحالى إنما تصلح للبلاد التي وضعت لها أصلاً، ولذلك فإن الاختبارات النفسية الراهنة لا يمكن أن تساعد على عمل أبحاث مقارنة في التربية على أساس يمكن الاطمئنان إلى سلامته والثقة في دلالته، كل ذلك يجعل دارس التربية المقارنة عاجزاً عن القيام بدراسة مجالات معينة قد يراها مهمة من وجهة نظره، وجديرة بالدراسة لأنها تستدعى استخدام تلك الإختبارات والقياسات.

٤. التحيز الشخصى والثقافي للباحث:

بعد التعصب لجنس معين أو وطن من الأوطان، أو فلسفة من الفلسفات مصدراً بارزاً للتحيز في التربية المقارنة، فكثيراً ما أدت تلك النظرة إلى رؤية الباحثين للمجتمعات بمصدر مشوه تفرضه عليهم تقدير النظم القومية. بل أن تفسيراته المقارنة قد تتلون بهذا التحيز الدينى والسياسى والاجتماعى دون شعور منه.

والواقع - كما يرى عبد الغنى عبود - أن التربية المقارنة تحتاج إلى أن يجمع الباحث في نفسه بين الذاتية والموضوعية، على أن يقيم بين النقيضين توازناً معقولاً، فالذاتية ضرورية، لأن الباحث يحس بهذه المشكلات، والموضوعية ضرورية لأن الباحث بها يربط الأسباب بمسبباتها الحقيقة، وقد يبدأ الباحث ذاتياً، يحس بمشكلة معينة، ثم يتحول بعد ذلك إلى الموضوعية ليبحث بها عن الحقائق، ثم يعود إلى الذاتية مرة ثانية، ليضع كل الاعتبارات الإنسانية نصب عينيه، ثم يرتد إلى الموضوعية يلتمس الأسباب أو القوى الثقافية وهكذا، وبالمثل قد يبدأ الباحث موضوعياً ثم يتحول إلى الذاتية وهكذا.

المهم هو أن يقيم توازناً بين الجانبين بحيث لا تطغى الذاتية على الدراسة فتخرج بها عن الأسلوب العلمى، الذي يعتمد على الحقائق بالدرجة الأولى ولا تطغى الموضوعية على الدراسة، فتحيلها إلى مجموعة من الحقائق الجافة وتحيل الباحث إلى إنسان أقرب ما يكون إلى العقل الإلكترونى، الذي يتعامل مع أرقام ،كفى.

٥. صعوبة التعميم في التربية المقارنة:

فمن الصعب التعميم في النتائج التي يتوصل إليها الباحث من الدراسة المقارنة، إلا إذا كانت هذه النتائج مستمدة من دراسة

مقارنة لعدد كبير من الدول مثل الدراسات المقارنة الشاملة أو العالمية.

٦. الجدل حول قضايا المنهج في التربية المقارنة:

فعلماء التربية المقارنة لم يتوصلوا بعد إلى اتفاق على منهج موحد لدراسة التربية المقارنة، فإلى جانب المتحمسين للمنهج مثل براين هولمز، هناك من المحدثين من يفضل الاتجاه الإنسانى في دراسة التربية المقارنة، والذي يعتبر امتداد للتراث الذي خلقه كاندل في التربية المقارنة مثل مالينسون وادموندكنج.

وقد يرجع السبب في ذلك الجدل - كما يرى أحمد كمال عاشور - إلى أن مجال التربية المقارنة يتسع لباحثين من ذوى خلفيات ثقافية متنوعة يجمع بينهم الاهتمام بالقضايا التربوية، وهذه الخلفيات للباحثين تحدد إلى حد كبير طريقة البحث، كما يرجع تعدد طرق البحث في مجال التربية المقارنة لطبيعة المجال ذاته، فالمشكلات التربوية بطبيعتها متعددة الجوانب، فقد تكون المشكلة ذات بعد اقتصادى واضح كالدراسات الارتباطية التي شاعت في الستينات عن العلاقة بين التوسع التعليمي وزيادة الدخل الفردى أو القومى أو قد تكون الدراسة ذات بعد اجتماعى كالعلاقة بين البنية الطبقية في المجتمع وتنظيم التعليم، أو قد تكون ذات بعد سياسى

كدراسة العلاقة بين الأيدلوجية السائدة في الدول الاشتراكية وبـين تنظيم التعليم ومحتواه في هذه الدول، وهو ما يشير إلـى الطبيعـة البينية Interdisciplinary للتربية المقارنة.

والواقع أن هذا الجدل يشكل في حد ذاته مشكلة كبرى فـي الدراسات المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته ويجعل الطريق شاقاً أمام الدارسين وذلك لأن تقدم البحث العلمى - كما يرى عبـد الـرحمن بدوى - رهن بالمنهج والمعرفة الراعية بمنهج البحث العلمى، التي تمكن العلماء الباحثين من اتقان البحث، وتلافي كثير من الخطوات المتعثرة أو التي لا تفيد.

وأخيراً صعوبات البحث في التربية المقارنة هذه تضعنا أمام بعض المحاذير التي ينبغى على من يتصدى لها للدراسات التربوية المقارنة تجنبها باعتبار أنها تحتاج إلى قدرات ومهارات معينة لابد من توافرها وهذه المحاذير هى:

١. النقل أو الاقتباس المباشر من النظم التعليمية الأجنبيـة دون أن تؤخذ في الاعتبار ضرورة الملاءمة بـين هـذه الـنظم المقتبسة وظروف وأوضاع المجتمع المنقولة إليه.

٢. الحكم على نظام تعليمى بأنه أفضل من نظام تعليمى آخــر، لأن كل نظام تعليمى أنجح وأفضل في المجتمع والبيئة التي نبت فيها.
٣. التعميم في النتائج التي يتوصل إليها الباحث، إلا إذا كانــت هذه النتائج مستمدة من دراسة مقارنة لعدد كبير من الــدول مثل الدراسات المقارنة العالمية أو الشاملة.
٤. الاقتصار على أسلوب وطريقة واحدة من طرق البحث فــي التربية المقارنة، بل من الضرورى الأخذ بأكثر من أسلوب أو طريقة، والجمع بينهما لإثراء الدراسة والخروج بنتــائج أكثر دقة.
٥. الاعتماد على جمع البيانات والمعلومــات التربويــة علــى المصادر الثانوية بل ينبغى أن يتحقق ذلك بصفة أساسية من خلال المصادر الأصلية، على أن يستعان بالمصادر الأخرى في إلقاء المزيد من الضوء على تلك المعلومات والبيانــات عند تفسيرها وتحليلها.
٦. البعد بقدر الإمكان عند اختيار الحــالات عــن الــدول ذات المستويات المتباعدة اقتصادياً وحضارياً مثل مقارنـــة دول نامية بدول متقدمة، إذ يفــضل أن تكــون هنــاك أرضــية

مشتركة بين دول المقارنة حتى يسهل الاستفادة بالنتائج التي تسفر عنها الدراسة في تطوير وتحسين النظم القومية لأنها ستكون في هذه الحالة، نتائج واقعية من الممكن تطبيقها دون عقبات من ظروف اجتماعية أو أوضاع اقتصادية، وفي حالة اللجوء في الدراسة المقارنة إلى اختيار دول متقدمة يجب أن يكون الهدف - بعد التحليل الثقافي - التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في مختلف المسائل التعليمية.

مناهج البحث في التربية المقارنة:

اتضح مما سبق - عند الحديث عن صعوبات البحث في التربية المقارنة - أن مناهج البحث في التربية المقارنة لا تزال موضع جدل كبير بين المشتغلين بها حتى الآن، وأن ذلك يرجع إلى طبيعة التربية المقارنة كعلم متعدد التخصصات والى الاختلاف حول ما تهدف إليه الدراسات المقارنة، والى تنوع خلفيات الباحثين فيها، وتعدد جوانب الظاهرة التعليمية وما يرتبط بها من مشكلات.

وإذا كان البحث العلمي - في أي مجال - يفرض أن يكون المنهج المتبع في الدراسة متفقاً مع طبيعة العلم الذي يدرس، فإن البحث عن منهج مناسب للبحث في التربية المقارنة، يقتضى ضرورة أن نضع في اعتبارنا طبيعة التربية المقارنة كعلم، فمن

خلال هذه الطبيعة يمكن أن نختار المنهج الملائـم... والواقـع أن هناك مجموعة من الأمور التي ينبغى أن تراعى في المنهج تجعلـه يتناسب مع الهدف من الدراسة المقارنة، ومع مجـالات وميـادين البحث في التربية المقارنة وهي كما يلي:

١. أن يتضمن هذا المنهج الخطوات الأساسية للمنهج العلمى في البحث وهى: الوصف والتفسير والتنبؤ.
٢. أن يراعى خصوصيات البحث في التربية المقارنة، فيتضمن خطوة للمقارنة، كما يراعى الاستنتاجات والتعميمات القائمة على الدراسة التحليلية المقارنة وذلك لأن للمقارنـة مقـدرة على إصدار بعض التعميمات لتناولها عدة دول ومجتمعات.
٣. أن يكون لصياغة الفروض مكان فيه، ولا سيما فـي حالـة الدراسات ذات الأهداف النفعيـة الإصـلاحية وأن تكـون صياغة الفروض في مرحلة مبكرة من البحث.
٤. أن يتضمن هذا المنهج أكثر من منهج بحث فرعى بداخلـه، بما يتناسب مع مجالات أو ميـادين البحـث فـي التربيـة المقارنة، فمثلاً إذا كان البحث دراسة حالة لمشكلة أو لنظام واحد في بلد واحد فتكون خطوات هـذا المـنهج متـضمنة لخطوات المنهج الوصفي الذي يناسب هـذه الحالـة، لمـا

تحتاجه من وصف وتحليل ثم استخلاص لبعض السمات والاتجاهات العامة وإذا كان البحث دراسة مقارنة عبر الأزمنة، فتكون خطوات هذا المنهج متضمنة للب المنهج التاريخي كتحديد للمشكلة أو الحدث التربوي (موضوعاً وزمناً ومكاناً) ووضع الفروض، ثم وصف يتضمن جمع المادة التعليمية ونقدها، يلي الوصف تفسير وتحليل للمادة المجمعة.. هكذا.

٥. أن يراعى هذا المنهج تحقيق أهداف التربية المقارنة سواء كان الهدف نفعياً إصلاحياً، أم علمياً أكاديمياً، أم لتحقيق متعة عقلية، أم غيرها من الأهداف.

ولكل ما سبق يؤكد معظم المشتغلين بالتربية المقارنة أن "المنهج المقارن" هو أنسب المناهج التي يمكن استخدامها في دراسة نظم التعليم ومشكلاته دراسة مقارنة، وأكثرها دلالة على التربية المقارنة، وأكثر شمولاً للمناهج الفرعية المستخدمة فيها، أما خطوات هذا المنهج المقارن فإنها تتوقف على الغرض من الدراسة، كما تتوقف على طبيعة المشكلة، والبلاد موضع الدراسة. وأن كان البعض قد اقترح ست خطوات عامة للبحث المقارن هي (كما يرى سعيد القاضى) ما يلي:

أولاً: اختيار وبلورة المشكلة (موضوع الدراسة).

وتتبلور المشكلة (مشكلة من مشكلات التعليم أو قضية من القضايا التربوية أو نظام تعليمى معين) وفقاً لخمس خطوات هى:

- **الإحساس بالمشكلة:**

ويمكن للباحث أن يحس بالمشكلة ويتعرف عليها من خلال معايشته لواقعها، أو من خلال ما يلم بها من قراءاته واطلاعاته كما يمكن للدارسين أن يتناولوا موضوعات معينة (كنظام التعليم مثلاً) لإحساسهم بأهمية دراستها واعتبارها الخلفية النظرية والأرضية التي يقف عليها غيرهم من الدارسين والباحثين.

- **تحديد المشكلة واختيار الحالات:**

وفي هذه الخطوة - بعد أن يحس بالمشكلة يتعرف عليها - يحدد الباحث العناصر الأساسية، أو جوانب النظام الخاضع للدراسة، وكم من البلاد سيتناولها في المقارنة، وما هي هذه البلاد، فمثل هذا التحديد يعد نقطة أساسية في توجيه الباحث نحو جمع المعلومات وانتقاء ما يناسب دراسته، حتى لا يضيع جهده في تجميع معلومات قد تفيد وقد لا تفيد.

وعلى الباحث عند اختياره ميدان المقارنة أن يراعى في اختياره أنسب الحالات لدراسته، كأن يختار البلاد التي واجهت

مشكلة مثل المشكلة التي يدرسها، أو أقربها إلى بلده في ظروفهـا الثقافية، وبحيث لا يكون هناك بقدر الإمكان تفاوت كبير بين البلدين في العوامل الثقافية التي تؤثر على المشكلة أو النظام المـدروس، ولكن إذا لم يجد الباحث حالة مناسبة لمشكلته في بلد قريب الـشبه من بلده، أو بينه وبين بلده قاعدة مشتركة من العوامل الثقافية، ففي هذه الحالة (إذا كانت بلده بلداً نامياً مثلاً) يمكنه الاهتداء بما سـلكته دول متقدمة في حل المشكلة وتقع على الباحث مسئولية أكبر مـن مواءمته الحل بما يتناسب قدر الإمكان مع ظروف بلده وإمكانياته.

- **تحديد الهدف من دراسة المشكلة:**

وهذه الخطوة ليست قاصرة على دراسة المشكلات التعليمية دون غيرها من الموضوعات، فما من دراسة تتم إلا وراءها هدف تقوم من أجله وتسعى إلى تحقيقه سواء كان موضعها مشكلة تعليمية أم نظاماً تعليمياً وسواء كانت دراسة مجاليه أم حتى علميـة، فقـد يكون الهدف من الدراسة (في حالة دراسة المشكلات) الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة موضع الدراسة، وقد يكون هدف الـدارس لنظم التعليم هو تقديم المادة العلمية لغيره من الدارسين إلى جانـب ما يمكن أن يحققه من متعة عقلية من خلال ما يحده بنظم التربيـة والتعليم في بلاد عديدة من موضوعات واساليب منطقية وواضحة.

- **اقتراح الفروض:**

يقوم الباحث باقتراح الفروض اللازمة للدراسة بناء على ملاحظاته المباشرة السابقة في الموضوع، وقراءاته الأولى عن الموضوع، وعلى ضوء تحديده للمشكلة موضوع البحث بجوانبها المختلفة وتحديده للهدف من دراستها، ويصاغ الغرض على أنه إجابة محتملة لمشكلة البحث أو لجانب من جوانبها.

وتتمثل وظيفة اقتراح الفروض في مساعدة الباحث على حصر عمله، وتحديد البيانات والمعلومات اللازمة والدراسات الميدانية المطلوبة، للتحقق من الفروض، وتحقيق أهداف الدراسة، وهي ما يشير إلى ترابط وتزامن اقتراح الفروض مع تحديد المشكلة واختيار الحالات، فالباحث يضع الفروض لدراسته في ضوء تحديده لها ولمحاورها، وفي ضوء الحالات المختارة، كما أنه يحدد المشكلة ويختار الحالات المناسبة لاختيار صحة الفروض.

- **تعريف المصطلحات والمفاهيم:**

كثيراً ما يحرص الباحثون ودارسى التربية المقارنة على أن يضعوا المفاهيم والمصطلحات المختلفة في صورة إجرائية، حتى يمكن قياسها والتحقق من صحة الفروض، كما أن اختلاف المصطلحات المستخدمة في مجالات التربية واختلاف المراحل

التعليمية من بلد لآخر، يفرض على دارس التربية المقارنة وضع هذه المصطلحات في صورة إجرائية موحدة، حتى يتفادى إحدى صعوبات البحث في التربية المقارنة وهي اختلاف المصطلحات.

ثانياً: الوصف:

وفي هذه المرحلة -التي تعد أساساً للدراسة المقارنة - يتم وصف الظاهرة موضوع الدراسة سواء كان موضوعها مشكلة تعلَيمية أم قضية تربوية أو نظاماً تعليمياً، وسواء كانت دراسة منطقية أو حتى عالمية حيث يتم فيها تقرير الواقع ووصف الظاهرة كما هى، في كل من البلاد المختارة وذلك في نطاق ما حدده لها من محاور،وما وضعه من فروض، ويعتمد الباحث في تقريره للواقع على قراءته الواسعة في الكتب والمقالات والقوانين والقرارات وغير ذلك مما قدمه السابقون من أفراد وهيئات أو منظمات من تسجيلات متصلة بالموضوع، كما يعتمد أيضاً على ملاحظاته وزياراته لميدان الدراسة، وعلى نتائج ما يطبقه من استبيانات وما يجريه من دراسات ميدانية، تتصل بالموضوع مع ملاحظة أن استفادة الدارس من كل المصادر استفادة وظيفية، فيأخذ منها بالقدر الذي يوضح به جوانب المشكلة أو النظام المدروس.

ثالثاً: التفسير والتحليل:

وفي هذه الخطوة يقوم الباحث بتفسير وتحليل ما جمعه عن الظاهرة موضع الدراسة من معلومات وبيانات، بهدف توضيح الأسباب المسئولة عن حدوث الظاهرة، أو القوى والعوامل التي تحكمها وتشكلها، والآثار المترتبة عليها حيث لا يمكن فهم المشكلات، أو نظم التعليم، إلا في إطارها الاجتماعى العام، وفي ضوء ما يحكمها من قوى وعوامل تاريخية وسياسية واجتماعية وجغرافية واقتصادية... وخلافه، فإن كان الوصف يوفر المادة العلمية، فإن التفسير يهيئها للمقارنة السليمة، ويمكن أن يأتى التفسير متأنياً مع الوصف ولا سيما في دراسة المشكلات.

ويمكن لباحثى التربية المقارنة ودارسيها أن يستعينوا بوسائل ومناهج عديدة في مرحلة التفسير، بل وأحياناً تبدأ هذه الاستعانة حتى في مرحلة الوصف، كالاستعانة بالمنهج الوصفي وبالمنهج التاريخى وبالطرق والوسائل الإحصائية، وبالتحليل والتفسير من خلال الطابع القومى، أي في ضوء القوى والعوامل المؤثرة.

رابعاً: المقارنة:

وفي هذه الخطوة يقارن الباحث كل جانب أو كل محور من محاور الدراسة التي حددها منذ البداية في المناطق والبلاد موضع

المقارنة مبيناً في ذلك أوجه الشبه والاختلاف بهذا المحور، وأهـم القوى والعوامل التي أدت إلى وجود هذه التشابهات والاختلافـات بمختلف البلاد، وتسمى المقارنة في هذه الحالة المقارنة المطـردة حيث يتم الانتقال من منطقة أو دولة لأخرى في جانب من جوانـب المقارنة، ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه المنطقة أو تلك الدولة في جانب آخر للمقارنة بطريقة مطردَة أيضاً، وهكذا حتى يتم تغطيـة كل الجوانب، وتفيد هذه الطريقة في الحصول على نتـائج عامـة، والتوصل إلى تعميمات جزئية وكلية، فهي جزئيـة خاصـة بكـل محور، وبكل جانب من جوانب المقارنة، وهي كلية تشمل المشكلة والنظام ككل، كمحصلة لكافة جوانب المقارنـة وأحيانـاً لا يلجـأ الباحث إلى هذه الطريقة في المقارنة (المطردة) رغم أهميتها، بـل يلجأ مضطراً إلى استخدام الطريقة التصويرية، التي تقـوم علـى أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية، غير منظمة، مع عقد مقارنات تصويرية بما تسمح به المادة العلمية، وفي هذه الطريقـة يصعب استخلاص النتائج أو الوصول إلى تعميمات كلية أو جزئية، قد يترك كثير منها للقارئ ليفهمها من السياق.

خامساً: الاستنتاج التعميم:

اعتماداً على الخطوات السابقة يمكن لباحثى التربية المقارنة ودراسيها أن يتحققوا من صحة الفروض التي تناولتها دراساتهم، وأن يخرجوا ببعض الاستنتاجات المستنبطة من النتائج، وبالتالى يمكنهم التوصل إلى بعض التعميمات الجزئية (لجانب من جوانب المقارنة) والكلية للمشكلة أو للنظام المقارن ككل، والتي على أساسها يمكن عمل التنبؤات اللازمة لحل المشكلة أو نجاح النظام التعليمي المدروس، غير أن هذه التعميمات وما يترتب عليها من تنبؤات قد لا تزيد كثيراً عن حدود البحث والميدان الذي حدده الباحث لنفسه.

سادساً: التنبؤ وحل المشكلة:

وهذه المرحلة هي الغاية التي يقصدها الدارسون، فالذي يدرس نظاماً تعليمياً في بلده، وفي عدة بلاد أخرى هدفه أن يستفيد من الأنظمة الأخرى في تطوير نظام التعليم ببلده، فبناء على تحققه من فروض دراسته، وما يتوصل إليه من تعميمات يمكنه أن يتنبأ بمدى نجاح النظام التعليمي، أو أي جانب من جوانبه على ضوء القوى والعوامل التي تؤثر فيه، وما يحتاجه نجاح هذا النظام من مناخ ملائم.

وبالمثل نجد أن باحث التربية المقارنة الذي يتناول مشكلة من مشكلات التعليم، هدفه أن يصل إلى أن أنسب الحلول لها وأن يتنبأ بمدى نجاح هذا الحل، إذا ما وضع موضع التنفيذ، هذا مع اعتبار أن نجاح الحل المختار للمشكلة مرهون بملاءمة الظروف المحيطة وتهيئة المناخ المناسب لذلك.

مراجع الفصل الثاني

١. أحمد إبراهيم أحمـــد: فـــي التربيـــة المقارنـــة - إدارة المطبوعات الجديدة الإسكندرية - ١٩٩١م.
٢. أحمد كمال عاشور: بعض القضايا الجدلية فـــي المـــنهج المقارن - دراسات تربوية - المجلـــد الثـــانى - الجـــزء الخامس - ١٩٨٦م.
٣. أيونوندى يولوى: المقارنة والبحث في التربية، رأي في أفريقيا - مستقبليات - المجلد (٢٠) - العدد (١) مركـــز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٩٠م.
٤. جورجن شريوير: ازدواجية التربية المقارنة والانفتـــاح على العالم - مستقبليات - المجلد (١٩) العدد (٣) مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٨٩م.
٥. خوضيه لوس غارسيا غاريدو: التربية المقارنة وعلـــوم التربية، خواطر وتأملات - مستقبليات – المجلـــد (١٩) العدد (٣) مركـــز مطبوعـــات اليونـــسكو بالقـــاهرة - ١٩٨٩م.

٦. ر.ب. سينغ: التربية المقارنة في الهند، تخصص مهمل - مستقبليات - المجلد (٢٠) العدد (١) مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرى - ١٩٨٩.

٧. سعيد إسماعيل عثمان القاضى: منهج البحث المقارن "إطار مقترح للبحث في التربية المقارنة" - مجلة كلية التربية بأسوان - جامعة أسيوط - العدد الثانى - ديسمبر.

٨. عبد الغنى عبود: الأيديولوجية والتربية - مدخل لدراسة التربية المقارنة دار الفكر العربى، ط٣ - القاهرة - ١٩٨٠م.

٩. عبد الغني عبود، وآخرون: التربية المقارنة منهج وتطبيقه - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٨٩م.

١٠. عرفات عبد العزيز سليمان: الاتجاهات التربوية المعاصرة" "دراسة في التربية المقارنة" - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٧٧م.

١١. كاولوس أ. أوليفرا: من أجل نظرية أساسية للتربية المقارنة مستقبليات - المجلد (١٨) العدد (٢) مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٨٩م.

١٢. **محمد قدرى لطفى:** دراسات في نظم التعليم - مكتبة مصر - د.ت.

١٣. **نازلى صالح أحمد:** حول التعليم ونظمه - دراسة مقارنة - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٨٤م.

١٤. **هنفلى شو، وننزها وزهور:** التربية المقارنة في آسيا وضعها الحاضر وأفاقها المستقبلية - مستقبليات – المجلد (٢٠) العدد (١) مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٩٠.

١٥. **وهيب سمعان:** الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٤م.

الفصل الثالث

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظم التعليم

- مقدمة
- أهمية دراسة القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظم التعليم.
- العوامل الديموجرافية أو السكانية.
- العوامل أو القوى والضغوط الاجتماعية والحضارية.
- العوامل الجغرافية.
- العوامل الاقتصادية.
- العوامل السياسية.
- مراجع الفصل الثالث.

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظم التعليم

مقدمة:

التربية - كما هو معروف - عملية اجتماعية، لا تتم في فراغ، تتم في زمان ومكان معينين، ولذلك فهي تختلف من مجتمع لآخر، حسب طبيعة المجتمع والقوى الثقافية المؤثرة فيه، ولكل دولة سياستها التعليمية، ولهذه السياسة موجهاتها التي تقف ورائها، وتوجهها، وتحدد مسارها، وهذه الموجهات يطلق عليها القوى أو العوامل الثقافية التي تؤثر في نظم التعليم.

والعوامل التي تؤثر في نظم التعليم كثيرة ومتنوعة، يقسمها البعض إلى عوامل طبيعية كالعوامل الجغرافية والاقتصادية، وعوامل بشرية كالعوامل السياسية والتاريخية والدينية، في حين يقسمها هامز إلى ثلاث مجموعات من العوامل هي مجموعة العوامل الجنسية والعنصرية، والعوامل اللغوية والعوامل الجغرافية والاقتصادية، أما مجموعة العوامل الدينية فهي العوامل التي تتصل بمسائل العقيدة الدينية وفهم الدين، وقد اختار منها ثلاثة مذاهب مسيحية أوروبية هي الكاثولوكية الانجليكانية والبيوريتانية. أما المجموعة الثالثة فهي مجموعة العوامل الدنيوية أو العلمانية والعوامل التي تتصل بالحركات الإنسانية أي التي توصل إليها

الإنسان لإصلاح عالمه ونظام حياته، وقد اختار منها الحركات الإنسانية والاشتراكية والقومية والديمقراطية.

والواقع أن تقسيم العوامل والقوى الثقافية المؤثرة في النظم التعليمية إلى طبيعية وبشرية، أو تقسيمها إلى عوامل طبيعية ودينية ودنيوية، لا يعنى أنها منفصلة ولكنها في الحقيقة متكاملة ومتداخلة، فكل عامل من هذه العوامل ليس له وجود بمعزل عن غيره من العوامل، إنما تتحدد ملامحه من خلال اتصاله بها وتفاعله معها، فهذا التفاعل بين تلك العوامل، هو الذي يشكل كل عامل منها، ويبرزه على الصورة التي عليها.

ثم أن هذه العوامل ليست على درجة واحدة من الأهمية في تأثيرها على النظم التعليمية بل أن لكل نظام مفتاحاً، يطبع بقية العوامل بطابعه، فبينما نجد العوامل السياسية هي المفتاح لفهم النظام التعليمي في الغرب (الديمقراطية)، نجد العوامل الاقتصادية هي المفتاح لفهمها في الشرق (الشيوعية)، ونجد العوامل التاريخية هي المفتاح إلى فهمها في البلاد الآخذة في التقدم، والعوامل الجنسية أو العنصرية هي المفتاح إلى فهمها في إسرائيل وما كان في أمريكا وجنوب افريقيا ... وهكذا.

أهمية دراسة القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظم التعليم:

القوى أو العوامل الثقافية هي قوام المجتمع، وتنوعها يكــون أبعاده وكيانه، ونحن لا نستطيع أن نتصور مجتمعــا يخلــو ممــا يتفاعل فيه من مكونات مادية ومعنوية، وبالتــالى يتكــون نــسيجه الثقافي ثم تتضح معالمه وتبرز سماته، وتتمايز اتجاهاتــه، ولــذلك فهذه العوامل والقوى تلعب دورا كبيرا في توجيه التربية، وتــشكيل نظم التعليم في بلاد العالم ويقدر مالها من أهمية تكون فاعليتها، فلا توجد دولة أو بلد من بلاد العالم، إلا وتتأثر اتجاهات التربيــة فيــه بنوع معين من تلك العوامل، ومنها ما يسهم فــي توجيــه أنظمتــه التعليمية أكثر من عامل، فقد يكون أثنين أو أكثر طبقــا لظــروف الدولة ومقتضيات الحياة في مجتمعنا.

والواقع أن طبيعة الدراسة المقارنة تقتضى تقصى الحقــائق حول موجهات أساليب التربية والتعليم، حتى تكون دراسة تحليليــة دقيقة بعيدة عن التخمين أو التكهنات، فدراســة أوجــه التــشابه أو الاختلاف بين النظم التعليمية أو التربوية تتطلب ضرورة أن ندرك ما وراء هذه أو تلك من أسباب حتى تكــون مقارنــة موضــوعية فالدراسة الصحيحة هي التي لا تقتصر على الإلمــام بمــا يعيــشه التعليم من مناهج أو طرق التدريس أو أنشطة مدرسية فحسب، بــل

وتشمل أيضا ما يحيط بالتعليم مما يوجد خارج دوره ومعاهده وفي هذا يقول سادلر "يجب إلا ننسى في دراسة نظم التعليم أن الأشـياء الموجودة خارج المدارس (ظروف المجتمع) ذات أهمية أكبر مـن تلك الأشياء التي بداخلها إذ أنها تحكم الأشياء التـي فـي داخلهـا وتفسرها.

ومن ناحية أخرى فإن الباحث في نظـم التعلـيم أو القـائم بالدراسة المقارنة، إذا أراد نقل نظام تعليمى أجنبى، أو رغب فـي اقتباس شئ منه، فعليه أولا وقبل كل شئ أن يتفهم طبيعته وعليـه ثانيا أن يختار منه ما يتلاءم مع البلد أو البيئة المنقولة إليهـا، ثـم عليه ثالثا أن يختار منه ما يتلاءم مع البلد أو البيئة المنقولة إليهـا، ثم عليه ثالثا أن يهيئ الظروف الملائمة لما يريد نقله أو اقتباسـه، حتى يستطيع تطويعه كيفما يري ، ومن ثم يحقق بغيته المنـشودة، وكل ذلك لا يمكن أن يتم دون دراسة القوى والعوامل الثقافية التـي تؤثر في النظم التعليمية.

ولذلك فإن الوقوف علـى طبيعـة المجتمعـات، ومعرفـة ظروفها، وفلسفة الحياة فيها يعتبر بمثابة أضواء كاشفة تنير لنا سبل الدراسة بموضوعية وصدق، ويقدم عرفات عبد العزيز سليمان عدة أمثلة على ذلك مشيرا إلى الأتى :-

- أن تناول أوضاع التربية والتعليم في الدول الاشتراكية، ويوضح أنه من سمات المميزة للحياة التعليمية أو التربوية فيها، شدة الاهتمام بالمنظمات الطلابية، والعناية بتربية الأجيال الناشئة، وعند محاولتنا تفسير ذلك، نجد أنه لا يمكن أن يتم إلا من خلال دراسة فلسفة الحياة فيها، فمن أهداف هذه الدول إقامة بنائها الاجتماعى على نوعية معينة من الشباب لهم من الصفات ما يمكنهم من مسايرة اتجاهات الدولة التي يعيشون فيها، ولكى تضمن هذه الدولة توافر تلك الصفات في ابنائها، عليها أن ترسم تربيتهم وكيفية إعدادهم وفقا لما تريده، وفي ضوء معايير اجتماعية معينة.
- وعند تناولنا لسمات التعليم في الدول الرأسمالية نجد أن من بينها وجود المدارس الخاصة، أو مدارس الهيئات والطوائف، بينما لا توجد هذه المدارس في الدول الأوروبية الاشتراكية، وحين نتبين أسباب ذلك نجد أن السياسة التعليمية التي ينتهجها كل من هذين النوعيين من الدول تختلف عن الأخرى، حسبما يقف خلفها من عوامل أو قوى ثقافية وفلسفة تربوية وقد ترجع إلى نواحى سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو غير ذلك.

- وعند تناولنا لمشكلات التربية في الدول العربية نجد أنه من أبرز تلك المشكلات مشكلة الأمية وتأخر تعليم الفتاه ... وغيرها، وعندما نحاول الوقوف على أسباب كل واحدة منها نجد أن الظروف التي يعيشها الوطن العربى، بل وحياته في عصور مضت، إلى جانب بعض المؤثرات المعاصرة، هذه كلها لها دخل في وجود المشكلة سواء كان يتعلق بالنواحى السياسية أم الاقتصادية، أم له صلة بالواقع الجغرافي أو الاجتماعى لحياة الأمة العربية، ومن هنا برزت المشكلة وتجسمت.
- كذلك الحال بالنسبة لنظام التعليم في إسرائيل وما يتضمنه من أساليب التربية ومناهج التعليم من مبادئ واتجاهات وأنماط مرسومة للأفراد، وهنا يجب أن لا يغيب عنا مدى تأثير الوضع الجغرافي والعقائدى لإسرائيل كأحد العوامل الموجهة لسياستها التربوية فهي - من وجهة نظرها - محاطة بأعدائها من العرب، وهي في نفس الوقت تريد التغلب عليهم، أو تحقيق مطامع وتوسعات، وبالتالى كان لابد أن تتضمن نظمها التعليمية والتربوية ما يساعدها على تحقيق ذلك.

وخلاصة القول أن معرفة العوامل الثقافية التي تؤثر في نظم التعليم أمر على جانب كبير من الأهمية في تفسير الظواهر التربوية والاتجاهات التعليمية، وإجراء الدراسات المقارنة بصورة صحيحة وموضوعية.

والواقع أنه يمكن تناول العوامل والقوى المؤثرة في النظم التعليمية الأتية :-

١- العوامل الديموجرافية (السكانية)
٢- العوامل أو القوى والضغوط الاجتماعية.
٣- العوامل الجغرافية.
٤- العوامل السياسية.
٥- العوامل الاقتصادية.

أولا :- العوامل الديموجرافية أو السكانية

يقصد بالعوامل الديموجرافية تلك العوامل التي تتعلق بتزايد السكان وكيفية توزيعهم ودرجة تجانسهم من النواحى الدينية واللغوية والعنصرية.. وغيرها، فهذه العوامل تعد من أهم الأسس التي تؤثر في الحياة الاجتماعية بصفة عامة. فالكثافة السكانية في قطعة أرض ما تحدد أشكال استغلال هذه الأرض وطرق الاستفادة من الثروات الطبيعية التي تحيط بها أو تحتويها،كما أنها من عوامل

ظهور المنافسة بين الناس حول موارد الثـروة الطبيعيـة، والتـي تساعدهم على الاتصال المباشر بين الأفراد والجماعات إلى جانـب ذلك فإن النمو السكانى في المرحلة الراهنة من التطور البشرى قد أدى إلى خلق العديد مـن المـشكلات والاضـطرابات الـضخمة والمعقدة التي تواجه الإنسانية في كل المجالات.

أما فيما يتعلق بتزايد السكان وسوء توزيعهم وأثـره علـى النظام التعليمي نجد أن تزايد السكان يفرض العديد من المـشكلات التعليمية، تتمثل في التوسع في إنشاء المدارس اللازمة لاسـتيعاب الأعداد المتزايدة باستمرار من السكان، وما يستلزم ذلك من تـوفير المعلمين والمعدات والأثاث والبرامج والكتب المدرسية وغير ذلك، ويشير سعيد إسماعيل على، زينب حسن إلى أن للمتغيرات السكانية تأثير متعدد الجوانب يتمثل في عدة نواحى منها:

١-نوعية التعليم :

وتتمثل في أن الضغوط الهائلة التي يمثلها التصاعد الكبيـر في النمو السكانى وغيره من العوامل الأخرى التي تزيد من الطلب على التعليم، تجعل القائمين على أمور التعليم يسعون إلى التوسـع الكمى غير المصحوب بجهود مقابلة لتحسين النوعية، وهذا الأمـر لا يحل المشكلة (التي تتمثل في إتاحـة الفـرص التعليميـة أمـام

الجميع)، بل أنه في الحقيقة يخلق مشاكل جديدة أكثر خطورة، وينحدر بفكرة التربية بأكملها إلى مستوى الشعارات.
فالنظام التعليمي عندما يعجز عن ملاحقة الزيادة في الأعداد أو سرعة التطور الاجتماعى، ينخفض مستوى الخدمات التي يقدمها، وهكذا تنشأ مشكلة الكم والكيف.

ففي بعض المجتمعات تدفع الضغوط الاجتماعية والسياسية (زيادة الطلب على التعليم) العاملين في الخدمات التعليمية إلى منح الأولوية للتوسع الكمى، والتركيز على تخطى العقبات التي تعترضه، بحيث أخذت القضايا الأخرى التي تتعلق بالمضمون والمستوى، تتراجع عما هي جديرة به من اهتمام.

٢-كلفة التعليم:

فتزايد السكان، يستلزم مدارس جديدة، وتجهيزات، ومعلمين ورواتب أعلى، وغير ذلك من الأمور التي تتطلب زيادة كبيرة في نفقات التعليم، ويأتى ذلك من النواحى التالية:

- إضعاف نوعية التعليم مما يجعل الوصول إلى تحقيق الأهداف يستغرق زمنا أطول بكثير مما هو مفروض.

- ما يحدث عادة في ظل سياسة الأعداد الكبيرة من هدر نتيجة الرسوب والتسرب وما يترتب على ذلك من ضياع الكثير مما أنفق عليهم هدرا.
- ينعكس النمو الحضرى السريع على كلفة التعليم أيضا، فالأبنية المدرسية في المدن أغلى ثمنا منها في القرى بسبب ارتفاع تكاليف تشييد الأبنية المدرسية عن التي هي من النوع الريفي وارتفاع سعر الأراضى.

٣-تكافؤ الفرص:

إن سوء توزيع السكان وتركز أعداد كبيرة منهم في العاصمة مثلا بصفة خاصة وفي المناطق الحضرية بصفة عامة يجعل ألأجهزة المسئولة تركز جهودها في أغلب الأحوال على هذه المناطق، ولا تحظى المناطق الريفية أو النائية إلا بالقدر اليسير، مما يشكل تهديدا خطيرا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتدل على ذلك مؤشرات عديدة منها معدل التسجيل، ونصيب التلاميذ من المدرسين.. وغيرها، وهي تشير إلى التباين بين المناطق الحضرية والريفية، بل وفي داخل هذه المناطق أيضا، والتمييز بين أفراد المجتمع، فمجرد المساواة في مستوى الخدمات التعليمية يعنى في

الحقيقة تميز البعض عن غيرهم، حتى وأن وصلت هذه الخـدمات إلى الجميع.

٤-إدارة التعليم:

فتزايد السكان يفرض العديد من المشكلات التي ينبغي على الإدارة التعليمية مواجهتها والعمل على حلها، فهناك مشكلة التوسع في إنشاء المدارس اللازمة لاستيعاب الأعداد المتزايدة باستمرار من السكان، وهو ما قد يجعل الإدارة تغير من أساليبها وأنماطها بما يتناسب مع هذه المشكلات والتحديات.

أما فيما يتعلق بدرجة تجانس السكان من النـواحى الدينيـة والعنصرية واللغوية... وغيرها، فإن تعدد الأديان التي يؤمن بهـا أفراد المجتمع وتعدد الجماعات الدينية وما يتصل بذلك من حق كل مجموعة في تعليم دينها لأبنائها، وتثير مشكلة التعليم الدينى كثيـرا من المشكلات التنظيمية الهامة منها ما يتعلق بوضع منهج التربيـة الدينية في الجدول المدرسى، وهل يكون هذا التعليم في صلب منهج الدراسة أو خارجها؟ وهل يكون هذا التعليم مـسئولية المدرسـة أم المؤسسة الدينية أم الأسرة؟ وكيف توفق المدرسة في تعليم أكثر من مجموعة دينية في برنامج مدرسى موحد... وهكذا، وإلى جانب هذا هناك حق للطوائف الدينية المختلفة في إنشاء المدارس الخاصة بها،

وما يترتب على ذلك من أمور تتعلق بعلاقة السلطة الدينية بالسلطات التعليمية القائمة، وعلاقة هذه المدارس الدينية إن وجدت من حيث الإشراف والمساعدات المالية التي يمكن أن تقدم لها.

والواقع أن علاقة الدولة بالسلطات أو الهيئات الدينية تتخذ صور متعددة وهذه الصور ينعكس أثرها على النظام التعليمي من هذه الصور ما يلي :

أ- دول لا تعترف بالأديان، بل تكافحها وتعتبرها أفيون الشعوب، وهو ما يحدث في بعض المجتمعات الشيوعية، حيث تجند هذه الدول كل أجهزتها لمحو أثر الدين بمختلف أنواعه لتغرس في النفس بدلا منه النظرة المادية الإلحادية نحو الكون ونحو التاريخ الإنسانى، التي تتفق والماركسية اللينينية، التي تنظر إلى الدين على أنه مخدر الشعوب، وتستعين به البرجوازية في ظلمها للكادحين، وجنى ثمار كدهم وتعبهم، ولذلك تقوم نظم التعليم في هذه البلاد على غرس الاتجاه ضد الدين وهناك حملات ضد تدريس الدين من وقت لأخر في معظم الدول الشيوعية وغرضها الأساسي، استبدال الدين بمعيار أخلاقى أخر، معيار اجتماعى يقول أن ما ينفع الإنسان اجتماعيا هو المعيار

الصحيح، كذلك لا توجد في المجتمعات الشيوعية مـدارس دينية.

ب-دول لا دخل لها بالدين، حيث لا تضع السلطات التعليميـة اية عقبات أو عراقيل فى سبيل انشاء المدارس الدينيـة أو الطائفية، وأن كان وضع هذه المدارس يختلف من مجتمـع إلى آخر حسب الظروف التاريخية لكـل مجتمـع، ففـي الولايات المتحدة الامريكية وفرنسا، لا يدخل التعليم الديني ضمن المنهج الدراسي، ولا يمارس فى المدارس، ولا تمنع المدارس الدينية الطائفية أيـة اعانـات مـن الامـوال أو الميزانيات العامة، اما فى انجلترا فيتم التعليم الـديني فـى المدارس على اساس المنهج الموحد أو المتفق عليه، وهـو منهج يؤكد القيم الخلقية والروحية العامـة، تـضعه لجنـة رسمية مشتركة بين رجال الاعمال والطوائف الدينية.

ج- دول تدين بدين أكثرية السكان وترعي الشئون الروحية إلى جانب الشئون المادية لـسكانها علـى اخـتلاف اديـانهم ومذاهبهم مع ضمان الحرية الدينية، ولذلك تـنص دسـاتير هذه الدول على الـدين الرسـمي لهـا كالـدول العربيـة والاسلامية، وتلتزم بتعليم الدين العام، دون اغفال بـالطبع

لتعليم الطوائف الدينية الأخري،وقد يؤثر الدين ايضا في تحديد محتوي المنهج، وعدم تدريس مواد معينة، وكذلك في اختيار المعلمين وتعينهم.

د- في فيما يتعلق بعدم التجانس السكان ووجود أقليات أو مجموعات عنصرية، فهناك الأقليات العنصرية إلى لها مشكلاتها اللغوية نظرا لأنها تتحدث لغة مخالفة لبقية السكان، وما يرتبط بهذه اللغة من مشكلات ثقافية وتربوية ويتمثل ذلك في دول كثيرة منها الاتحاد السوفيتى والهند وكندا وسويسرا وبلجيكا والعراق والسودان.. وغيرها، والمبدأ الذي تتبعه النظم التعليمية في هذه الدول هو ثنائية اللغة لتحقيق الوحدة الوطنية.

وهناك الأقليات العنصرية التي تتعلق بانتمائها إلى سلالة مخالفة مثل الزنوج أو السود في جنوب أفريقيا، وما يرتبط بهم من مشكلات قبولهم في مدارس البيض أو تخصيص مدارس منفصلة لكل من السود والبيض وما يترتب على ذلك من مشكلات تعليمية وتربوية.

فعلى الرغم من أن الحكومة الفيدرالية الأمريكية قد حاولت القضاء على ظاهرة التفرقة العنصرية مع مطلع القرن العشرين،

إلا أن الأمر، لم يتعد إصدار القرارات والتوصيات إلا قليلا، وحتى أن قرار المحكمة العليا سنة ١٩٥٥م. (الذي يقرر مبدأ عدم التفرقة) لم ينفذ حتى الأن في بعض الولايات ذلك أن المشكلة يغلب عليها أن تكون مشكلة نفسية اجتماعية تعود إلى اكتشاف أمريكا، وإلى تلك الأيام الأولى للهجرة إلى الأرض الجديدة، ولذلك لا يزال يعيش المواطنين غير البيض فى ظروف اقتصادية وصحية سيئة، بالإضافة إلى أوضاعهم الاجتماعية السيئة أيضا.

وتنعكس هذه التفرقة العنصرية على كل مظهر من مظاهر التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، على الأعداد والمرتبات التي يحصل عليها المدرسون، والمبانى المدرسية وصيانتها، كمية المصروفات.... وغيرها.

ويتضح أثر هذه النظرة العنصرية أيضا في وجود نظامين تعليميين بالولايات المتحدة أحدهما يتبعه البيض، ويتضمن الكثير من الامتيازات العلمية والتربوية سواء بالنسبة للمعلمين أو بالنسبة للمؤسسات التعليمية، والثانى يتبعه الملونون أو الزنوج، فلهم مدارسهم وجامعاتهم بإمكانياتها المحدودة ومبانيها المتواضعة ومدرسيها ذوى المؤهلات والمرتبات المتواضعة أيضا، وإن كانت الحكومة الفيدرالية في أمريكا تحاول من وقت لآخر التخفيف - إلى

حد ما - من شدة التباعد بين النظامين التعليميـين، كـأن يـشترك المدرسون السود مع زملائهم المدرسين البيض في مدارس مختلطة للبيض والسود أيضا كما يحدث في ولايات الشمال، بغض النظـر عما يقال بشأن الخصائص العقلية أو معدلات الذكاء، أو ما يـنقص من قدرات الزنوج ويقول به دعاة العنصرية.

فالمبدأ الأساسي الذي يحكم أصحاب هـذه النظـرة (دعـاة العنصرية) ان البشر لا يختلفون فحـسب مـن حيـث التركيـب العنصري مثل لون البشرة وما إلى ذلك، وإنمـا هـذا الاخـتلاف الجسماني يؤدي إلى وجود فوارق ثابتة فى الخصائص السيكولوجية والعقلية والقدرات ايضا، هذا على الرغم من ان الابحاث التجريبية قد نفت هذه النظرية، حيث أثبتت أن خواص هذه السمات الـسلالية لا تؤثر مباشرة على سمات السيكولوجية للإنـسان بـل أن الآراء والاهداف وأساليب التفكير والنشاط، قد تتماثل إلى حد كبيـر عنـد الاجناس المختلفة إذا تربو فى ظروف ثقافية متماثلة، كمـا نفـت التجارب المختلفة ايضا الاتجاه القائل بعدم مساواة الاجنـاس، وان بعض الاجناس تتميز بقدرات ومواهب خاصة لا تتوافر فى بعضها الآخر.

وفى جنوب أفريقيا وإسرائيل نجد ان هذه المشكلة أكثر حدة حيث نجد السلطات فيها أكثر تشدد وعنفا مع الوطنيين من الوضع فى الولايات المتحدة الأمريكية. وربما يرجع هذا الشدد – كما يري عبد الغني عبود – إلى أن سكان البلاد الأصليين فى جنوب أفريقيا وإسرائيل لا يزالوا هم الكثرة الغالبة من السكان، بينما فى أمريكا صاروا قلة، فلا يضير السلطات الامريكية أن تتساهل معهم، وتسمح لهم ببعض ما كانوا محرمين منه فى الماضي بينما قد يضير السلطات فى جنوب أفريقيا وإسرائيل أن تتساهل مع الوطنيين حيث يمكن أن يلفت الزمام، ولذلك فهي تتشدد معهم، حتى تظل مسيطرة عليهم، ففي إسرائيل نجد التعصب العنصرى، ضد العرب أصحاب الأرضى الحقيقيين في نوعيات التعامل والتعليم، فإسرائيل دولة عنصرية بالدرجة الأولى كيانها وتكوينها وهو ما أقرته الأمم المتحدة حيث ساوت بين الصهيونية والعنصرية في إحدى قراراتها، وهو ما تسعى إسرائيل في الوقت الحالى إلى إلغائه، فالمجتمع الإسرائيلى ينقسم إلى جماعتين هما جماعة الأحرار وهم اليهود وجماعة العبيد وهو العرب، ويقدم إلى كل منهما التعليم الذي يتفق ووضعه الاجتماعى، فنجد تعليم اليهود كافيا تماما من حيث الكيف والكم، كما نجد السياسة الإسرائيلية تقوم على

حرمان العرب من فرص التعليم وخفض مستواه بالنسبة لمن يتـــاح لهم ذلك التعليم، حتى يشب العرب طبقة خادمة اليهود.

هذا بالإضافة إلى ما يعيشه الطالب الفلسطينى من ازدواجية ثقافية تتمثل في التنافس الواضح بين ما يؤمن به من أهداف، وبين ما يخطط له من أهداف أخرى، يجدها واضحة فيما بين يديه مـــن كتب مقررة ومناهج دراسية في كافة المراحل التعليمية.

فالسياسة العنصرية على تمارسها السلطات الإسرائيلية تقوم على مستويين، الأول وهو وضع حدود على انتشار التعلـــيم بـــين السكان الأصليين (العرب) كما ونوعـــا، والثـــانى هـــو صـــياغة محتويات برامج التعليم التي تفرض على العـــرب وفـــي أهـــدافها الصهيونية العنصرية.

والواقع أن التربية الإسرائيلية عدوانية كالوجود الإســـرائيلى تقوم على تحطيم العرب مثلما تقوم على جعل إسرائيل كلها تجمعـــا للمحاربين الإسرائيليين، فإسرائيل بحكم تكوينها وظـــروف حياتهـــا تجعل الأمن المنظار الذي تنظر من خلاله إلى كل الأمور، ولـــذلك تشكل الروح المعنوية بأوسع معانيها المحور الذي حولـــه التربيـــة الاسرائيلية في المدرسة ومنظمات الشباب، وفي المزارع الجماعية، وفي كل مكان في إسرائيل.

وفي جنوب أفريقيا تتعدد الأجناس وتتنوع السلالات البشرية بين السكان سواء كانوا أصليين أو مهاجرين، والذين يكونون أربع مجموعات، لكل منها عاداتها وتقاليدها ونظامها التعليمي وأساليبها التربوية وهذه المجموعات هى:-

- مجموعة البانتو وهم قبائل متنوعة ويمثلون غالبية السكان.
- مجموعة السكان الملونين، وهؤلاء خليط من أجناس متعددة.
- مجموعة الهنود وهي أقل السكان عددا.
- مجموعة الأوربيين ويمثلون نحو ثلث عدد السكان، وهي الفئة التى كانت حاكمة في البلاد.

وتمثل المجموعة الأخيرة قمة التميز العنصرى بالنسبة إلى بقية المجموعات فهي تمارس أعنف وأحط الأساليب العنصرية في تعايشها مع غير البيض، في النظم التعليمية والحياة المدرسية، بل والحياة العامة، فترى محلات وأماكن وشوارع خاصة بالبيض (الأقلية) هي محرمة تماما على الوطنيين (الأكثرية)، وترى أن عدم التزام الوطنيين بأوامر السلطات تعرضهم لأشد العقاب فهؤلاء القلة من البيض لا يستطيعون السيطرة على الأكثرية الوطنية إلا بتشريدهم والقبض عليهم، واضطهادهم، حتى القانون نجده يناصر البيض على الملونين، كان ذلك قبل القضاء على التفرقة العنصرية

هناك، وتولى "نيلسون مانديلا" والغالبية الوطنية السلطة في جنوب أفريقيا بعد كفاح طويل.

كل ذلك ينعكس بدوره على التعليم، فعلى الرغم من أن السلطات في جنوب أفريقيا هي المسئولة عن التعليم الذي يقدم للسود مسئولية تامة، كما تقوم بوضع المناهج والإشراف على تنفيذها، وأن نظام التعليم بالنسبة للبيض في جنوب أفريقيا، هو نفسه الذي يطبق على الوطنيين، فإن تعليم البيض كان يعد من أرقى التعليم في عالمنا المعاصر، حيث يقدم للتلاميذ البيض الفرص التعليمية والخدمات التعليمية، ويلتحقون بالمدارس ذات التجهيزات التربوية الممتازة، ويقوم على تعليمهم مدرسون مؤهلون ويحصلون على مرتبات عالية، بالإضافة إلى إدارة تعليمية تهتم بشئونهم إلى غير ذلك، بما يكفل للبيض امتيازات لا تتسنى لغيرهم من الملونين الأفريقيين والأسيويين الذين يعيشون معهم في دولة واحدة، والذين تحول السلطة الحاكمة من البيض دون مساواتهم، حتى أن هذه السلطة كثيرا ما كانت تصدر القوانين المجحفة ضد الملونين مثلما حدث في سنة ١٩٥٣ حيث صدر قانون يشترط فيمن يرغب الالتحاق بالتعليم الثانوى من غير البيض أن يحصل على درجات عالية في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية كوسيلة للحد من التحاق

أبناء الملونين ببقية المراحل التعليمية، الأمر الذي تسبب في حرمان الكثيرين منهم من الاستمرار في التعليم، استنادا إلى مبررات ترى النقص في قدرات غير البيض، وانخفاض في خصائصهم العقليـــة ومعدلات ذكائهم، فنظام التعليم في جنوب أفريقيا - بسبب التفرقـــة العنصرية كان - يقوم بالإغداق التام على تعليم البيض (الأقليـــة) ، والتضييق الشديد على تعليم الوطنيين، والأكثرية.

ثانيا: العوامل أو القوى والضغوط الاجتماعية والحضارية

يخضع النظام التعليمي في أي مجتمع إلى العديد من القـــوى والضغوط الاجتماعية التي لا يمكن تجاهلها، بل ينبغى مراعاتها أو التغلب عليها، فزيادة طموح الأباء وكبر آمالهم وتوقعاتهم في تعليم أبناءهم يواجه الإدارة التعليمية بمشكلات متنوعة مثل مـــدد إطالـــة فترة الإلزام، والالتحاق بالتعليم الثـــانوى والجـــامعي أو العـــالى، ويرتبط بذلك أيضا تزايد الطلب الاجتماعى على نوع معـــين مـــن التعليم.

ومن القوى الاجتماعية التي يمكن أن تـــؤثر علـــى النظـــام التعليمي أيضا وضع المرأة الاجتماعى ودورها في المجتمع ومدى مساهمتها فيه، وما يرتبط بذلك من تقاليد، والمشكلات التي يثيرهـــا تعليم المرأة وما يتصل بالأسئلة التي تثار عادة حول أمور التعلـــيم

المختلط وبرامج الدراسة المناسبة للفتاة، وسن تركها المدرسة والانتظام في الدراسة ومدى الانفصال عنها، ومن ناحية أخرى نجد أن دخول المرأة باستمرار في ميدان العمل يفرض على النظام التعليمي وإدارته مشكلة توفير نظام جيد لمرحلة الحضانة أو رياض الأطفال، وهو أمر أشد ما يحتاج إليه نظامنا التنظيمى في الفترة الراهنة.

كما أن التغيرات في المجتمع والتكنولوجيا، قد قادت إلى توقعات شديدة في مطالب وحاجات الناس من التعليم بوجه عام، ومن المعلمين بوجه خاص وأصبح المدرسون في حاجة إلى مهارات جديدة، وإلى معلومات ومعارف واتجاهات حديثة لمواجهة ما يلاحظ عن عدم اهتمام الطلاب بالتعليم، وضعف مستوياتهم الأكاديمية، فالتغيرات التكنولوجية أثرها على ظهور تغيرات اجتماعية واضح، وأوضح هذه التغيرات علاقة الصغار بالكبار، ففي الماضى كان نموذج الصغار يتمثل في الكبار كالآباء والمعلمين، أما النماذج التي أمام الصغار الآن فهي جماعات الفن أو أبطال التليفزيون أو نجوم الإعلام وأبطال الرياضة وهؤلاء ينافسون الآباء والمعلمين في التأثير على الأطفال، وهو يشكل

تحديات تفرض نفسها على النظام التعليمي وتؤثر فيه، وتؤدى على تغييره.

فما يشهده العصر الحالى من تغيرات تربوية كان استجابة لتغيرات علمية وتكنولوجية وتحديات حضارية، ومن أهم مظاهر هذه التغيرات التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة، ونمو تكنولوجيا التعليم وتقدمها مثل الكمبيوتر والشبكات التليفزيونية...وغيرها.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه قد ترتب على الضغوط الاجتماعية التي تتمثل في زيادة الطلب على التعليم، وضرورة ربطه بظروف مجتمعه، تزايد الوعى بأن التعليم النظامى مهما توسع كميا وتحسن نوعيا، لن يفي وحده بمتطلبات النمو الاقتصادى والرفاة الاجتماعى، وهنا نشأت الحاجة للبحث عن نهوج تعليمية بديلة خارج المدرسة تتولى القيام ببعض المهارات التي لا يستطيع التعليم النظامى القيام بها بكفاءة وفاعلية، فاتجه التفكير الجدي إلى التعليم غير النظامي ليحل محل التعليم النظامى، بل ليكون شريكا له في إطار النظام التربوي العام، يساهم في توفير الفرص التعليمية التي تزايد الطلب الشعبى عليها، وفي تحقيق التنمية الشاملة وهكذا فتحت صفحة جديدة في تاريخ التربية.

فمنذ عام ١٩٧٠ زاد الاهتمام بالتعليم غير النظامى إلى حد دعا المنظمات الدولية مثل البنك الدولى واليونسيف واليونسكو ومنظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية وكذلك منظمة الزراعة والتغذية الدولية إلى اعتبار التعليم غير النظامى كواحد من أحدث المجالات المفضلة لديها في قطاع التربية وراحت هذه المنظمات تبحث في التوسع في التعليم غير النظامى كبديل معقول لاستثمار موارد جديدة في التعليم غير النظامى .

والواقع أن اللجؤ إلى التعليم غير النظامى كوسيلة لمواكبة الضغوط الاجتماعية ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية ومن اجل تلبية الحاجات الأساسية للأعداد المتزايدة من البشر بما يفي مطالب الحياة المهنية والاجتماعية المتطورة يرجع إلى أنه يتسم بالخصائص التالية:-

أ- يتصف بطابع غير رسمى، بل هو طابع تلقائى وانتقائى.

ب- يتم التخطيط له بأقصى درجات المرونة، فهو ليس تخطيطا موحدا شاملا وإنما هو تخطيط يقتصر على منطقة محددة أو جماعة سكانية معينة، يخطط لها مسبقاً ولفترة زمنية محددة.

ت- يتسم بالتنوع الشديد من حيث أهدافه وتنظيماته الإدارية وبرامجه وطرائقه، وتعدد ألوان التعليم والتعلم والتدريب التي

يوفرها مما يجعله أقدر على تلبية مختلف الحاجـات التعليميـة والاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات والأفراد.

ث- ذو طابع محلى، فهو يرتبط بالبيئة، ووظائفـه مرتبطـة أو وثيقة - الـصلة باهتمامـات ومـصالح الفئـات الاجتماعيـة والأشخاص الذي يخدمهم.

ج- أكثر انفتاحا من التعليم النظامى على الحياة، وعلى دنيا العمل، هذا الانفتاح مع المرونة يمكنه من تحقيق مستوى أرفـع مـن الملائمة مع مطالب الحياة ومع التوافق مع التغيرات المتصارعة الحاصلة في سوق العمل والعمالة.

ح- يخدم الفئات الأقل حظا اجتماعيا واقتصاديا، إذ يقـدم بـرامج تعليمية مرتبطة بحوافز تتمثل في مزايا مادية ملموسـة تـؤثر فيها، وتجذبهم له من خلال إدراكهم للجدوى الفعلية لهذه البرامج كما يخدم خريج الجامعات والاختـصاصين والعلمـاء والقـادة السياسيين الذين يرغبون في التعمق فـي حقـول اختـصاصهم ومجالات أعمالهم ومسئولياتهم.

خ- حر تتضح فيه فكرة التعلم والتعليم والإعداد والتـدريب غيـر المتقيد بالوقت أو الحيز المكانى أو السن أو المهنة أو العمل.

د- يوفر للعاملين به فرصاً فريدة للإبـــداع والتجريـــب والاختيـــار والتعلم وتطوير الأساليب الجديدة وتعديل المفاهيم.

ثالثا: العوامل الجغرافية.

تعد العوامل الجغرافية من أهم العوامل الطبيعية التي تؤثر في حياة الناس وعلى مجرى العمليات الجارية فيها، فالإنسان ككائن حى يعيش على سطح الأرض يتأثر بها، ويؤثر فيها، فتضاريس المكان، المناخ، عالم النبات والحيوان، أنواع التربة الفيضانات والأنهار، والموارد المعدنية.. وما إلى ذلك، وتؤثر تأثيراً فعالاً على حياته وتشكيل وإشباع احتياجاته، فالإنسان لكى يعيش يجب أن يسد حاجاته البيولوجية الأساسية مثل حاجاته للغذاء وتجنب التأثيرات الضارة للبيئة عليه (مثل الصقيع والرطوبة، إشاعة الشمس) عن طريق الكساء والمسكن وما إلى ذلك، كما عليه أن يحمى نفسه من هجوم الأعداء أو الحيوانات المفترسة عليه.. وغيرها من العمليات والأنشطة الاجتماعية، أما الوسائل التي يستخدمها من أجل سد هذه الحاجات فإنه أما أن يجدها في البيئة الجغرافية المحيطة به، أي من المواد الخام الأشياء التي يجدها في محيطه المباشر. أما الوسائل التي لا يجدها في البيئة الجغرافية فهو يصنعها نتيجة تحويله للمواد الموجودة في الطبيعة مثل المأوى والسلاح وأدوات العمل وما إلى ذلك.

ولا شك أن للعوامل الجغرافية تأثير هام على أشكال الحياة الاجتماعية للإنسان، وعلى طبيعة فكره وخياله، كما تشكل جانبا كبيرا من خلقه وطباعه وفي علاقاته بغيره من البشر، ففي العصور الماضية، نجد أن خيال الشعراء العرب قد أخذ كثيراً مما وجد في بيئاتهم، وكذلك ما تركه الأدباء من كتابات وقصص يدل دلالة واضحة على مدى تأثيرهم بالبيئة التي عاشوا فيها، واقترحت أساليبهم التربوية بما عاشوه من قيم ومثل وتقاليد تمليها عليهم بيئاتهم الجغرافية، وما فيها من مكونات مادية وبشرية ولا يزال هذا إلى وقتنا الحاضر والطبيعة الإنسانية تأخذ كثيراً من مقوماتها مما تعايشه من ظروف تحيط بها. وما يدور حولها وما تتفاعل معه من قوى تأثيرية ومتنوعة.

ويعد النشاط الاقتصادى من أكثر نواحى النشاط الإنسانى خضوعا لمقتضيات البيئة، فطبيعة الأرض مواردها هي التي تحدد نوع الإنتاج للأفراد وتزلل لهم سوبلهم، كما يؤثر المناخ على الشئون الاقتصادية المتعلقة بالإنتاج من ناحية نوعية الإنتاج وتسويقه، وطبيعة النشاط الإنتاجى للسكان، بالإضافة إلى تأثير الموقع الجغرافي للبيئة على الناحية الاقتصادية وما تتمتع به البلاد

من موقع جغرافى، أو وجودها في ممر تجارى، يكسبها مركزا ممتازا، ويسهل لها أسباب الاحتكاك بالبلاد الأخرى.

ولا تقل الناحية السياسية والأخلاقية عن الناحية الاقتصادية في مبلغ تأثرها بظروف البيئة، فمن ناحية نلاحظ أن نوع الحكومة أو النظام السياسى الذي تسير عليه الدولة يكون خاضعا في كثير من الأحيان لمقتضيات البيئة ممثلة في الموقع والتضاريس والمناخ، ومن ناحية أخرى تؤثر ظروف البيئة على النواحى الأخلاقية والوجدانية، وتوزيعات السكان ومعدل المواليد ومستويات الصحية العامة والأمراض.. وغيرها. فسكان المناطق الحارة مثلاً يسطر عليهم الانفعال وقوة الاندفاع وعدم القدرة على ضبط النفس وتحكيم العقل وسكان المناطق المعتدلة يمتازون باعتدال الأمزجة والرزانة وبعد النظر والقدرة على ضبط الانفعالات، وسكان المناطق الباردة يمتازون كذلك بالصبر والجلد والقدرة على النضال وبرود الطبع وبلادة العاطفة، وسكان المناطق الجبلية والصحراوية يمتازون بالشجاعة والكرم وإيواء اللاجئين والتمسك بالعصبية، وسكان المناطق الساحلية يمتازون بالشجاعة والنشاط والرغبة في الاحتكاك بالغرباء والترحيب بهم، ويمتازون بسعة الأفق وسلامة الذوق.

ونظرا لما للعوامل الجغرافيـــة مـــن تـــأثير علـــى الحيـــاة الاجتماعية، فقد ذهب البعض إلـــى القـــول بنـــوع مـــن "الحتميـــة الجغرافية" بمعنى تبعية الخصائص النفسية والعمليات الاجتماعية بل والنشاط الخلاق للناس للمناطق الجغرافية كما ذهبوا إلى أن التباين بين أمة وأخرى سواء في التفكير أم في شئون الاجتماع يرجع إلى ما خضعت له كل أمة من مؤثرات البيئة، ويجب البحث عن عوامل هذا التباين في المعالم الجغرافية ، وقد ذهب إلى هذا الرأي العلامة ابن خلدون، حيث قرر أن البيئة الجغرافية هي السبب المباشر فـــي اختلاف البشر جسميا وعقليا ونفسيا وخلقيا وحيوية وإدراكا، وهـــي التي تميز المجتمعات في تقاليدها وعاداتها ومنازعتها واقتصادياتها وشئونها السياسية والقضائية والعائلية والدينية.

والواقع أن الإسراف في تأييـــد هـــذه النظريـــة (الحتميـــة الجغرافية) تنطوى على مبالغة في تقرير الحقائق وعلى مجانبة في الحكم على طبائع الأشياء فالإنسان يملك قدرات إبداعيـــة وخلاقـــة تمكنه من تغيير البيئة حسب حاجاته، بل انه أنشأ بيئة مستقلة عـــن الظروف الطبيعية الخاصة به إلى حد كبير، عـــن طريـــق تطعـــيم حياته بعناصر ثقافية مستقلة عن محيطه المباشر، بحكم علاقته مـــع التجمعات والثقافات البشرية التي تعيش في بيئات جغرافية مختلفـــة

عن بيئته، وإلى جانب ذلك فإنه بفضل تطور العلوم وما توصلت المجتمعات من وسائل الاختراع، أمكن تغير بعض ظروف البيئة،وتذليل صعوباتها وتشكيلها حسب رغباته، فشقت الأنفاق وجفت البحيرات، وعمرت الاراضي المهجورة وزرعت وجفت الصحارى واستصلحت.. وما إلى ذلك من الأمور التي تدل على تدخل إيجابى من داخل المجتمعات لتكييف البيئات التي تعيش فيها ولعل ذلك ما يفسر لنا أن كثيراً من الشعوب تتفق في ظروف البيئة الجغرافية وأحوال المناخ، ولكنها تختلف اختلافاً كبيراً في شتى مظاهر الحضارة، ومختلف شئون العمران (أمريكا، أفريقيا) ، كما أن هناك شعوباً في مستوى حضارى واحد وتتشابه فيه نظومها وكثير من أوضاعها الاجتماعية، ومع ذلك تختلف في بيئتها الجغرافية وظروفها المناخية.

وعلى الرغم من عدم التسليم بصحة الحتمية الجغرافية، وبأن الإنسان ليس قطعة من الأرض التي يعيش عليها، إلا أننا مع ذلك لا نقلل من قيمة وأهمية العوامل الجغرافية في تأثيرها على الحياة الاجتماعية ومختلف جوانبها، والتي من بينها النظام التعليمي.

فالنظام التربوي بصفة عامة يرتبط بألوان النشاط الاقتصادى الموجود في المجتمع، ويدور حوله، والتي تعود بالدرجة الأولى إلى ظروف البيئة الجغرافية وما توفره لأبنائها من موارد طبيعية يعيشون عليها.

ويشير "عبد الغنى عبود" أن للعوامل الجغرافية أثاراً واضحة في نظم التعليم المعاصرة سواء في المبانى المدرسية، أم في تُنظيم التعليم، أم في محتويات البرامج، ونوع الأدوات المستخدمة، وفي لإدارة التعليم وتمويله.

فمن حيث أثرها في المبانى المدرسية، نجد أن العوامل الجغرافية تؤثر في المبانى المدرسية سواء في نمط الهندسة البنائية ومواد البناء، سواء كانت من الحجر أو من القش أو من الطين وغيرها، وفي حاجة هذه المبانى إلى أجهزة للتدفئة في البلاد الباردة، وأجهزة للتبريد في البلاد الحارة، واستغنائها عن النوعين من الأجهزة في البلاد المعتدلة كما أن بناء المدارس المكشوفة في البلاد الشمالية الباردة مستحيل، نظرا لشتائها القارس، وعواصفها الثلجية العنيفة، بينما نجد هذا النوع من المدارس هو النمط السائد في كثير من البلاد الحارة.

ففي انجلترا نجد أن مناخ البلاد بما يتميز بـه مـن كثـرة الأمطار بصورة مستمرة مع شدة البـرد قـد أدى إلـى ضـرورة الاهتمام عند بناء المدرسة بتوفير ساحات وملاعب للرياضة مقفولة داخل بناء المدرسة ذاته، والاهتمام بألوان النشاط التي تـتم داخـل الأبنية المقفولة.

أما الفلبين فقد أدت الأعاصير الشديدة التي تقصف بالأبنيـة أحيانا - إلى اللجؤ إلى - لحل مشكلة المبـانى المدرسـية - إقامـة مبانى دائمة للمدارس بتكاليف اقل، وتقام هذه المبـانى فـي شـكل وحدات بنائية تسمح بإضافة مبانى جديدة بداخلها، لتواجه الزيـادة في عدد التلاميذ دون إحداث تغيير في البناء الأصلى، وقد تبنى هذه الفصول المؤقتة من الخشب أو القصب.

أما من حيث محتويات المناهج ونوع الأدوات المستخدمة في عملية التعليم فإنها تكون متأثرة بالبيئة الجغرافية التي توجـد فيهـا المؤسسة التعليمية من خـلال ربـط المدرسـة بحيـاة المجتمـع ومساهمتها في حل مشكلات هذا المجتمع.

فالمنهج يجب أن يقوم على استغلال البيئة المحلية كمعمـل حيوى للدراسة وكسب الخبرات المباشرة في كل المراحل الدراسية، بحيث يتمشى هذا الاستغلال مع مستوى التلاميذ في جميع المراحل

الدراسية وتنتهي جميع المراحل الدراسية بأن يفهم التلاميذ القوى الأساسية الطبيعية وغير الطبيعية التي جعلت هذه البيئة على ما هي عليه ويفهموا علاقاتها المختلفة بالبيئات الأخرى القريبة والبعيدة كما يجب أم يكون المجتمع الصغير بالمدرسة - في القرية أو المدينة - نقطة البداية ونقطة النهاية في تعليم كل مادة، منه يستمد التلاميذ الخبرة التي تعد أذهانهم بفهم الحقائق التي يتعلمونها، كما يستمدون المشكلات التي تحفزهم إلى البحث والتفكير.

ومثلما تحدد البيئة محتويات المناهج والبرامج، فإنها يجب أن تكون مصدر للوسائل والأدوات المستخدمة في العملية التعليمية، فالبيئة المحلية تعد مصدرا هاما للوسائل والأدوات، فمن منتجات هذه البيئة ومواردها يستطيع المدرس أن يحصل على ما يلزم من بعض الوسائل والأدوات، لإقامة وسيلة تعليمية تخدمه في تدريس مقرر معين.

ومما تجدر الإشارة أنه بالإضافة إلى ما سبق ذكره عن دور العوامل الجغرافية في تحديد محتويات المناهج والبرامج، ونوعية الأدوات المستخدمة في العملية التعليمية، فإن البيئة الجغرافية تعمل أحيانا على إيجاد معاهد إقليمية، لا مجرد برامج محدودة، في مجتمعات معينة ولا تدعو الضرورة إلى وجودها في البلاد الأخرى

حيث تكون فريدة من نوعها، ولا نظير لها فـــي بيئـــات جغرافيـــة أخرى، حيث نجد في اليابـــان والفلبـــين كليـــات لإدارة الأعمـــال والغابات ومدارس لصيد الأسماك، ومعاهد للدراسات البحرية.

أما من حيث تنظيم التعليم، فإن العوامل الجغرافية قد تفرض قيوداً على السن المتعلق بنظام الإلزام والحضور الإجبـــارى إلـــى المدارس وغيرها. ففي الدول الاسكندنافية والمناطق الشمالية الباردة مثل الدانمارك والنرويج والسويد مثلا، نجد أنه نظراً لقسوة المنـــاخ وبرودة الجو الشديد، يبدأ سن الحضور الإجبارى إلـــى المـــدارس متأخراً سنة أو سنتين عن الدول الأخرى، حيث يبدأ ســـن الإلـــزام هناك من سن ٧ إلى ٨سنوات، كما أنه لا تشيع أقسام للحـــضانة أو دور لرياض الأطفال كما في دول حوض البحر الأبيض المتوسط، حيث يتم الحاق الأطفال بالمدارس في سن مبكرة، قـــد تبـــدأ مـــن الثلاثة كما هو الحال في فرنسا واليونان وإيطاليا وأسبانيا، وكـــذلك في مجموعة البلاد الاستوائية وشبة الاستوائية الحارة، وذلـــك فـــي مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال.

ومن حيث إدارة التعليم وتمويله، فإن أثر العوامل الجغرافية في إدارة التعليم يبدو واضحا حيث يمكن أن تتحكم هذه العوامل في نمط إدارة التعليم وتقاليده كما هو الحال في استراليا، فقد خـــضعت

استراليا في إدارة تعليمها وتمويله لمتطلبات الظروف والعوامل الجغرافية فتخلت عن تقاليدها، وأيديولوجيتها واتبعت سبيل المركزية (فالتقاليد التاريخية ولتلك البلاد هي تقاليد البلاد التي تتحدث الإنجليزية، وهي تقوم على الحكم الذاتى أو المحلى، وعلى إدارة شئون التعليم وتمويله محليا) .

فاستراليا بمساحتها المتسعة التي تساوى مساحة قارة أوروبا ويتمركز سكانها في ست مدن هي سيدنى وملبورن وبرسبين واديليد وبيرث وهوبارت حيث يقيم بها ٤٧% من سكان استراليا، أما الـ ٢٦% الباقون فموزعون في بقية أجزاء استراليا المتسعة، في المناطق الريفية والصحراوية المترامية الأطراف، وهو ما يشير إلى سوء توزيع السكان فيها، ومعنى ذلك أم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لم يكن ليتحقق بدون المركزية في إدارة التعليم وتمويله وبدون أن تتدخل الدولة أو الحكومة وتقوم بالإشراف على التعليم، لتسد تلك الهوة التي لابد أن توجد بين نظام التعليم في المدن، حيث يتمركز النشاط الاقتصادى والتجارى وتتركز الكثافة السكانية وتكون الإمكانات أوفر لجمع ضرائب تعليمية كافية لتغطية نفقات التعليم في الوقت الذي تكون إعداد المتعلمين فيه كبيرة مما يقلل من نفقات التعليم بالنسبة للمتعلم، وبين نظام التعليم في الصحراء

والمناطق الريفية حيث تقل الكثافة السكانية بشكل واضح وتكون الموارد فيه محدودة تماما مما يعنى العجز عن دفع ضرائب تعليمية تذكر في الوقت الذي تكون إعداد المتعلمين فيه محدودة تماما، مما يزيد من تكلفة كل متعلم.

ورغم تدخل الحكومة المركزية لسد تلك الهوة فإننا نجد التفاوت بين نظام التعليم في المدن الست، ونظام التعليم في بقية أجزاء استراليا، والواقع أنه لولا تدخل الحكومة المركزية ما تمكنت كثير من المناطق المحلية من إنشاء أية مدرسة على الإطلاق.

ومما تجدر الإشارة إليه أن حكومة استراليا قد لجأت إتباع أساليب وطرق تربوية تمكنها من تضيق الهوة بين نظام التعليم في المدن الست وبقية أجزاء استراليا، ولكى تتيح لأبناء المناطق الريفية والجهات النائية بها بعض الفرص التعليمية المناسبة من هذه الأساليب نظام التعليم بالمراسلة ونظام المدرسة ذات المعلم الواحد، وطريقة الزيارات التعليمية، وقوافل التعليم المختلفة التي تضم المدرسين والموجهين وغيرهم مما يعملون في المجال التربوي وذلك إلى جانب إنشاء وتأسيس المدارس الابتدائية والمتوسطة ذات الأعداد القليلة في تلاميذها والتي لا تبذل السلطات المحلية جهداً كبيراً في التوسع في إنشائها.

وفي أمريكا نلمس أثاراً آخر للعوامل الجغرافية على إدارة التعليم وتمويله حيث تتعدد الولايات وتتباعد المسافات بينها، ولكل ولاية ظروفها وإمكانياتها وتعدادها، وبالتالى يكون من الصعب قيام إدارة تعليمية مركزية واحدة تشرف على نواحى التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية جميعها، ومن ثم أخذ بنظام الحكومة الفيدرالية (وهي ممثلة للدولة) ولها الإشراف العام على التعليم، ولكن تترك شئون التعليم من حيث تمويله ورسم سياسته ومناهجه والإشراف عليه للولايات والسلطات المحلية، وهذا تطبيق لنظام اللامركزية وفي نفس الوقت يعتبره الأمريكيون تطبيقاً للديمقراطية وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص وتعبيراً عن الحرية.

ولقد أدت اللامركزية في إدارة التعليم الأمريكى إلى وجود نظامين تعليميين **إحداهما** كاف، وإن كان يتفاوت في مدى كفايته وهو الموجود في معظم الولايات المتحدة الأمريكية حيث المدارس كبيرة وكافية، وكذلك حيث الدخل المرتفع، والنشاط الاقتصادى والكثافة السكانية، **وثانيهما** غير كاف، وإن كان يتفاوت - أيضا - في مدى عدم كفايته، وهو الموجود في الصحراء الأمريكية الواسعة، في وسط الغرب وفي الجنوب، وفي الباسيفيك، حيث الدخل محدودة والنشاط الإقتصادى محدود، والكثافة السكانية قليلة،

ومسئوليات التعليم أكبر، وبين النظامين هوة كبيرة، لا يمكن سدها في ظل النظام اللامركزى وسلبية الحكومة الفيدرالية.

٣- العوامل الاقتصادية:-

ومن الحقائق الأساسية التي قد لا يختلف عليها أحد في الوقت الحاضر أن الجوانب الاقتصادية في أي مجتمع تشكل محورا أساسيا تقوم عليه حياة الناس بمختلف صورها وأشكالها، والعوامل الاقتصادية تعد المسئولة بدرجة كبيرة عن كثير من أحداث العالم وصراعات الدول المختلفة ومن هنا ذهب البعض إلى القول بأن إنتاج الثروات المادية أساس الحياة والتطور في المجتمع. وهو ما يشير إلى الدور الخطير الذي يلعبه النظام الاقتصادى في حياة المجتمع، فللعوامل الاقتصادية دورا مهماً في إعطاء نظم المجتمع وعاداته شكلا خاصا، ويذهب بعض الباحثين إلى القول أن أكثر معتقداتنا رسوخا وأن أكثر آرائنا عن الصواب والخطأ تنبع من الفكرة البشرية عن الحقوق الاقتصادية، كذلك فإن معظم النظم الاجتماعية التي لا ينظر إليها على أنها نظم اقتصادية في المحل الأول، لها في الواقع جوانب اقتصادية كبيرة الأهمية كما أن كل النظم الاجتماعية فرغت في المحل الأول لخدمة حاجات اقتصادية وتمثل الأسرة أحسن مثال في هذا المقام ذلك أنه عندما يتزوج رجل

وامرأة فإنهما لا يعبران عن رغبتهما المشتركة في المعيشة معا وإقامة أسرة فحسب بل أنهما في الواقع يقرران تحمل واجبات اقتصادية هامة، فالرجل بزواجه يلتزم بحماية زوجته، ويلتزم الاثنان معا بواجب أعالت أطفالهم إلى أقصى درجة مستطاعة.

وإذا كان للعوامل الاقتصادية، كما سبق، دورا مهما في أعطاء نظم المجتمع شكلا خاصا، فإن النظام التعليمي يعد من نظم المجتمع التي تؤثر فيها العوامل الاقتصادية وتعطى لها شكلا خاصا. فنظم التعليم تخضع للأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع سواء بالنسبة لتحديد محتوى التعليم ومناهجه أو طرقه وأساليبه بصفة عامة، ولا شك في أن الإمكانيات الاقتصادية التي تتوفر لدى الشعوب، تلعب دورا مهما في النظام التعليمي بها، ومدى تمتع أفرادها بفرص التعليم ونوعياته. فهناك بعض الدول تحول ظروفها الاقتصادية دون إتمام أبنائها مراحل التعليم (والتعليم العالى بصفة خاصة) لما يستلزم من إمكانيات وتجهيزات وإعداد معلمين ويتضح هذا في الدول ذات الاقتصاد المحدود في الدول النامية أو المتخلفة، الأمر الذي يجعلها توفد أبنائها إلى دول مجاورة أو دول ذات إمكانيات علمية واقتصادية كبيرة.

يمكن توضيح أثر العوامل أو الظروف الاقتصادية في نظم التعليم من ثلاث زوايا هى:-

أ- البناء الاقتصادى.

ب- الدين الخارجى وتأثيره على التربية.

ت- النظرية الاقتصادية.

ففيما يتعلق بالبناء الاقتصادى نجد أن اختلاف المجتمعات في درجة نموها الاقتصادى وما يرتبط به من اختلاف في الإمكانيات البشرية و المادية المتاحة يفرض على النظام التعليمي بصفة عامة والإدارة بصفة خاصة العديد من المشكلات، فعلى السلطات التعليمية تقع مسئولية تخطيط النظم الإجتماعية والتعليمية في ضوء احتياجات البلاد القومية والاقتصادية، وعلى هذه السلطات أيضا أن توفر ما يلزم المجتمع من طاقات بشرية متعلمة ومدربة ثم أن التطور الصناعى للبلاد وما يترتب عليه من نشوء صناعات جديدة واستحداث مهن مختلفة وما يرتبط بذلك الإعداد المهنى المطلوب وبرامج التدريب المناسبة، هي أمور تفرض نفسها بإلحاح على الإدارة التعليمية في مختلف بلاد العالم، فكيف تواجه السلطات التعليمية الأعباء المالية المتزايدة للتنمية التعليمية وما يرتبط بها من زيادة في الإنفاق والتكاليف؟ وكيف تواجه أيضا الطلب المتزايد

على تحسين العملية التربوية وما قد يستلزمه هذا التحسين لأوضاعهم المادية والمهنية وتحسين البرامج التعليمية، وتحسين معدلات النسب بين التلاميذ والمعلمين، ونصاب كل معلم في الجدول المدرسى، كذلك تطوير الأبنية المدرسية وما يستلزمه من توافر شروط معينة؟ إلى غير ذلك من المسائل الهامة التي تطرح نفسها باستمرار أمام السلطات التعليمية.

والواقع أن هناك ارتباطا وثيقا بين التعليم والنمو الاجتماعى والاقتصادى حيث تتحدد سياسة التعليم ومقرراته من الناحيتين الكمية والكيفية بمشروعات انماء رأس المال وإنتاج السلع، وخدمات الصحة والسكن وخدمات الثقافة ومطالب الإدارة والأجهزة والسياسة .... وغيرها، وفي المقابل يوفر النظام الاقتصادى المقومات المادية والأساسية للنظام التعليمي لحسن قيامه بعمله ويمكن توضيح العلاقة بين النظام التعليمي والبناء الاقتصادى فيما يلي:-

- النظام الاقتصادى في أي مجتمع هو الذي يشكل الدعامة الرئيسية التي يستند إليها التوسع في التعليم.
- كلما زاد معدل التنمية الاقتصادية، كلما أمكن تخصيص نصيب أكبر من الموارد لنشر التعليم وتحسين مستوياته.

- المجال الاقتصادى هو الذي يفتح أبــواب العمــل للأيــدى العاملة المتعلمة وهو بذلك يمثل مصدرا رئيــسيا للــدخول بالنسبة للأفراد.
- كلما زاد دخول الأفراد مع التنمية الاقتصادية للمجتمع زادت تطلعاتهم إلى فرص تعليمية أخرى أعلى وأرقى.
- تشكل المجالات الاقتصادية قوة ضاغطة في اتجاه الطلــب على التعليم.
- أن التقدم التكنولوجى في حقول الإنتــاج المختلفــة فــي أي مجتمع، يزيد احتياجات العاملين إلى مزيــد مــن التعلــيم، يحققون به مستويات أعلى وأرقى في القــوة والمهــارة أو الحرفية الفنية، عن طريق استيعاب هذه التكنولوجيا.

أما فيما يتعلق بتأثير الدين الخارجى على النظام التعليمــي: فإن الحكومات التي ترزح تحت عبء الــدين الخــارجى، تنــتهج سياسات تصحيح بنيوى لمواجهة العجز في ميزان مــدفوعاتها، أي أنها تخفض نفقاتها بغية التحكم بالطلب الداخلى الكلــى إمــا مــلء إرادتها وإما بضغط من مؤسسات مالية دولية بغية الحصول علــى المزيد من القروض، وحين تواجه تلك الحكومات ضرورة خفــض نفقاتها، يجب عليها أن تعين القطاعات التــي ينبغــى أن تتناولهــا

التخفيضات، وأن تحدد حجم هذه التخفيضات، وتتمثل نتيجة الأزمة الاقتصادية في أن التعليم الذي يعتبره المخططون جزءا من القطاع الاجتماعي اللين، يجب أن ينصاع لمقتضيات سياسة التقشف الداخلية.

ولقد أظهرت دراسات عديدة أن للمديونية وعملية التصحيح البنيوى تأثيرا سلبيا على التربية، ففي دراسة خصصت لآثار التصحيح البنيوى على التربية في العالم، أشار لورييه (سنة ١٩٨٦) إلى أن معدل ممر النفقات وقيمتها الاجمالية هما اللذان تأثراً في معظم البلدان، ولاحظ أيضا أنه عندما يتجه الناتج القومى الاجمالى إلى التراجع يكون هناك انخفاض في الموارد الصافية للتلميذ الواحد إن لم يسجل النصيب المخصص للتربية من هذا الناتج القومى الاجمالى، نموا معادل لنمو السكان الذين هم في سن الدراسة، كما أظهرت دراسة أخوى (١٩٨٦) عن نتائج الدين الاجتماعية في المكسيك، أن القطاع التربوي هو أحد أكثر القطاعات تضرراً، ففي سنة واحدة من ١٩٨٢ إلى ١٩٨٣، انخفضت نفقات التعليم من ٥,٥% إلى ٣,٩% من الناتج المحلى الاجمالى، ومن ٩,٣% إلى ٧,٩% من ميزانية الدولة الإجمالية. وأشارت دراسة ثالثة (١٩٨٧) إلى أنه عندما تكون خدمة الديون

شديدة الوطأه، فإن ذلك يستتبع تخفيضاً في النفقات العامة المخصصة لاستثمارات اجتماعية طويلة الأجل، ولاسيما في مجالى التربية والصحة، فتخفيض نصيب التعليم من النفقات العامة يرتبط بارتفاع خدمة الديون.

وإذا كانت أمريكا اللاتينية قد سجلت فيها المديونية قفزة كبيرة في الستينات والسبعينات، وما زالت مع بداية الثمانينات أكثر مناطق العالم زروحا تحت عبء الدين الخارجى، فإنها تقدم البرهان الأقوى على ما تفرضه خدمة الدين من قيود على التنمية التربوية. ففي الدراسة التي قام بها فرناندو ريمون (١٩٩١) عن تأثير الدين الخارجي والتصحيحات البنيوية في أمريكا اللاتينية، أشارت نتائجها إلى أن درجة الأولوية التي توليها حكومات بلدان أمريكا اللاتينية للتعليم آخذه في التدنى مع بداية الأزمة الاقتصادية (أزمة المديونية)، ومنذ تنفيذ برامج التصحيح البنيوى التي أعقبتها، والنتيجة الفورية المترتبة على تزايد الديون تتمثل في تباطؤ التنمية التربوية في البلدان كافة، ولما كان عدد سكان أمريكا اللاتينية في تزايد مستمر، ولما كان التوسع الكمى الذي شهدته السنوات العشرون الأخيرة قد تم على حساب النوعية، فقد أشارت الدراسة، إلى أنه مع بقاء الأمور على حالها على سائر الأصعدة، فإن الدين

الخارجى قد جمد تطور النظام التعليمي على صعيدى الكم والكيف في آن واحد.

ولابد من الإقرار كذلك بأن التصحيح البنيوى لا ينعكس على النفقات العامة وحسب، بل وأيضا على موارد الأسر، إذ الأزمة يمكن أن تزيد من تكلفة الفرصة الضائعة (أو الربح الفائت) المتمثلة بإدخال ولد المدرسة، هو ما يغير الطلب على التعليم، وقد تنعكس تلك الآثار على بعض القطاعات (الطبقات) الاجتماعية أكثر من سواها، لأن الفقراء يعانون أكثر من غيرهم في انعكاسات سياسات التصحيح النبيوية، ومما يؤكد ما سبق أن أعداد المقيدين في المرحلة الثانوية قد انخفض في كوستاريكا بين العامين ١٩٨٠ - ١٩٨٦ بمعدل ٢,٧٩% سنويا، الأمر الذي قد يعكس في الواقع انخفاضا في عدد الأفراد المنتمين إلى هذه الفئة العمرية خلال تلك الفترة، ولكنه قد يعنى أيضا أن عددا أكبر من الشبان قد انخرط في الحياة العاملة للإسهام في دخل الأسرة.

وعلى صعيد آخر يمكن أن يترافق انخفاض كمية التعليم المؤمنة بفعل انحصار الموارد المالية مع تدنى الفعالية التقنية لهذا التعليم نتيجة توزيع جديد لتلك الموارد، وثمة تخفيضات أملتها سياسة تعليمية معينة مضعفة بمبدأ السيولة تقضى إلى تردى

المنشآت المدرسية والنقص في الموارد والأدوات التربوية، وغياب المساعدة للطلاب، وإلى اقتطاعات قاسية في بعض القطاعات كالتعليم الابتدائى.. وغيره.

والواقع أن الدين ينعكس على النفقات التربوية الرسمية بطريقتين أثنين: **مباشرة** بالحد من العملات الأجنبية المتوافرة، وبطريقة **غير مباشرة** من خلال برامج التصحيح البنيوى التي تؤدى إلى تقليص ميزانيات التعليم الفعلية، ولا ينبغى التقليل من أهمية التأثير المباشر لعملية التصحيح هذه على قدرة النظام التعليمي على التزود بعدد من المدخلات والإسهامات العالية التخصص التي تستلزم عملات أجنبية ومنها: خدمات استشارية دولية عن إدارة التعليم على اتصال مع الشبكات الدولية، وغالبا ما تشكل هذه المدخلات والإسهامات الجزء الأقل ظهورا من النظام التعليمي، ولذا فقد يبدو غيابها بغير ذات عواقب. إلا أنه قد ترتب عليه في الواقع آثارا لا تقل خطورة عن القيود التي تصيب مدخلات أخرى أكثر ظهورا وجلاء، وهكذا نجد مختبرات علمية معطلة عملياً بسبب افتقارها إلى المعدات والأجهزة. ويمكن أيضا أن تدفع مكتبات إلى إلغاء اشتراكها في مجلات دولية باهظة التكلفة بالعملة الأجنبية، كما يمكن أن يضطر باحثون أو مسئولون

تربويون إلى قطع علاقاتهم المهنية مع نظرائها من مناطق أخـرى في العالم، لأنه لم يعودوا قادرين على المشاركة في المبادلات الدولية، وحضور مؤتمرات أو حتى قراءة ما يصدر في الخارج.

بيد أن الأثر الرئيسي المترتب على التصحيح البنيوى يكمن في خلق شروط لا تعود ميزانيات التعليم في ظلها قادرا على مجاراة وتيرة التضخم، وقد أظهرت عدة دراسات أن أحدى الآثار المخلة بالاستقرار والناجمة عن الدين في أمريكا اللاتينية تتمثل في التضخم المخرط، وفي سياق تضخمى تتدنى نفقات التعليم الفعلية في حين تزداد النفقات الاسمية، الأمر الذي من شأنه على المدى الطويل نسبيا، هام يترجم قيودا على عملية حشد المعلمين، وتدنيا في نوعية التعليم الذي يؤديه مدرسون لا يتقاضون أجور كافية.

وتظهر البيانات المتعلقة بكوستاريكا إذا أن متوسط مرتب معلمى الابتدائى والثانوى سجل انخفاضا واضحا بين ١٩٨٠ و ١٩٨٦، وإذا كانت مرتبات المعلمين قد إزدادت بمعدل ١٠,٢٧% سنويا بين ١٩٨٠،١٩٧٥، فإنها تدنت بنسبة ٦,٧١% عام ١٩٨٦م.

متوسط اجر المعلمين في كوستاريكا

في الفترة من عام ١٩٧٥ إلى عام ١٩٨٦

السنة	التعليم الابتدائى		التعليم الثانوى العام		التعليم الثانوى الفنى	
	الأجرة	الزيادة	الأجرة	الزيادة	الأجرة	الزيادة
١٩٧٥	١٨٤٠		٢٣٩٨		٢٣٦١	
١٩٨٠	٣٠٠٠	%١٠,٢٧	٣٠٤٢	%٤,٨٧	٢٩٤٥	%٤,٥٢
١٩٨٦	١٩٧٨	%٦,٧١٠	١٨٠٤	%٨,٣٤٠	١٧٦١	%٨,٢١٠
النسبة بين ١٩٨٦ و ١٩٨٠	٠,٦٦		٠,٥٩		٠,٦٠	

إذا سلمنا فرضاً بأن هذه الأجور المتدنية لا تـزال تجتـذب معلمين متساوى النوعية، فإن حاجاتهم إلى ممارسة عمل أو نـشاط إضافي لزيادة دخلهم، من شأنها الانتقاص من نوعية تعليمهم، ففـي تحقيق حول نتائج دراسات أجرتها الرابطة الدولية لتقيـيم العائـد التعليمي، يخلص "هوشن" إلى أن الوقت عامل أساسى للتعليم، بمـا في ذلك ما تأخذه المعلمين في تحضير الدروس.

أما فيما يتعلق بالنظرية الاقتصادية التي تتعلق بمقدار تدخل الحكومات بسياستها في تقييد المعاملة داخل البلاد وخارجهـا فـإن

الواقع يشير أنه توجد نظريتان اقتصاديتان يمكن تقسيم دول العالم وفقاً لها إلى:-

أولاً: البلاد الرأسمالية:

وفي هذه الدول تنطلق المعاملات دون أن تتدخل الدولة فيها، وإنما تترك الأمر للأطراف المتعاملة نفسها، تتفق فيما بينها، وإذا تدخلت الدولة فإنما تتدخل كعميل، يتعامل مع طرف أخر فقط، تسعى لتحقيق مصلحتها الخاصة شأنها في ذلك شأن الطرف الأخر، فالرأسمالية تقوم على أساس فلسفة واضحة، ترى أن الرخاء الاقتصادى، إنما يتم على أساس النشاط الفردى، والمبادرة الفردية، المعتمدين على المغامرة الفردية والذكاء الفردى وعلى أساس المنافسة بين الأفراد، يسعى كل واحد منهم لتحقيق مصلحته الخاصة.

فمحور الفلسفة الرأسمالية هو مفهوم الدولة الديمقراطية التي تسمح بتعدد الآراء والتعبير عنها بشكل مرن يجمع بين النظام والحرية، وفي ضوء هذه الفلسفة تقوم الحياة في المجتمعات الرأسمالية على عدة مبادئ منها:

١- الإيمان بالفرد، وإن اختلفت درجة هذا الإيمان، ومواصفات الفرد من دولة إلى أخرى.

٢-توفير الحرية الاقتصادية والسياسية لكافة الأفراد والهيئات والأحزاب دون تدخل الدولة للحد منها.

٣-تأكيد الفردية وإقامة الحياة على التنافس والصراع، وإن كان غير عادل في بعض هذه المجتمعات بسبب اتساع الهوة بين الغني والفقير.

وانطلاقا من المبادئ السابقة يستمد التعليم أسسه ومبادئه الخاصة، ومن أهمها:

أ- **مبدأ ديمقراطية التعليم**، بمعنى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بحيث يصل الفرد في تعليمه إلى أقصى درجة ممكنه تؤهله لها قدراته واستعداداته.

ب- **مبدأ حرية الممارسات التعليمية**، بمعنى حرية المتعلمين في اختيار ما يتناسب مع قدراتهم وميولهم من مدارس ومناهج وبرامج، كذلك حرية المعلمين في ممارسة النواحى الأكاديمية بشكل يساعد على نموهم الشخصى والمهنى، حيث يسمح لهم بمطلق الحرية في تنظيم مدارسهم، والاشتراك في وضع المناهج وتنفيذها بالطريقة المناسبة التي يختارونها، فالمنهج المدرسى لا يوضع في شكل أبواب محددة جامدة، بل ترسم الخطوط العريضة دون التفاصيل، ويترك لهم كل السلطة في

تنفيذ هذا المنهج، وتغطيته بالطريقة التي يرونها مناسبة، وإتباع طرق التدريس المناسبة، والاشتراك في إعداد الاختبارات المقننة الخاصة بتقويم التلاميذ سواء عند التحاقهم بالمدارس أو عند تخرجهم فيها.

كما أن السلطات التعليمية لا تضع قيود أو عقبات في سبيل إنشاء المدارس الخاصة والطائفية، بل لعلها تشجعها وتدعمها، وكل ما تشترطه هو أن يدفع أولياء الأمور، ما يفرض عليهم من ضرائب عامة وتعليمية، وأن تكون المدارس نفسها في مستوى لا يقل عن مستوى المدارس العامة، وإن كان وضع هذه المدارس يختلف من مجتمع رأسمالى إلى أخر.

ت- مبدأ ديمقراطية الإدارة في التعليم:

بمعنى المرونة في الإشراف على التعليم والمشاركة الشعبية في إدارته لإتاحة الفرصة لكل من السلطة المركزية والسلطات المحلية وممثلى الشعب، للمشاركة في توجيهها والمساهمة في تمويله، إذ تؤمن هذه الدول بأن منح السلطة والمسئولية للجهات المحلية وأجهزتها يعطى الفرصة للشعب لإبراز اهتمامه ومشاركته في شئون التعليم، فالتفاهم الواضح بين الشعب والإدارة المدرسية يدعم البرامج التعليمية ويدفعهم للمشاركة الفعلية في المشروعات

التي تخدم العملية التعليمية، كما أن السياسة التعليمية في هذه الدول يضعها الشعب ويقررها، ولا تفرض عليه حتى فى أشد نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية مركزية كفرنسا، حيث تكون هذه السياسة موضع المناقشة المستمرة والنقد من جانب الشعب وممثليه في البرلمان إلى حد أن أكثر من نصف وقت البرلمان الفرنسى يخصص لمناقشة أمور التعليم.

وإذا كانت مسئولية التعليم في الدول الرأسمالية مسئولية حكومية شعبية فإنها تختلف فيما بينها في حجم الدور الذي يقوم به كل من الشعب والحكومة، فعلاقة الدولة بالتعليم في الدول الرأسمالية تتخذ ثلاثة أنماط هي نمط المركزية (فرنسا وإيطاليا) ، ونمط الجمع بين المركزية واللامركزية (إنجلترا) والنمط اللامركزى (الولايات المتحدة الأمريكية) .

ثانيا: البلاد الاشتراكية:

وفي هذه البلاد تتدخل الدولة في المعاملات الاقتصادية، تدخلا يختلف من نظام اشتراكى إلى أخر، حسب الظروف الخاصة بالمجتمع، ولون الاشتراكية التي يلتزم بها.

والمذاهب الاشتراكية، ولا نقول المذهب الاشتراكى، متعددة متنوعة، تتدرج من الشيوعية في أقصى اليسار إلى حزب العمل

البريطانى في أقصى اليمين، ولكن هذه المذاهب الاشتراكية تجمعها خصائص عامة بعضها سياسى، وبعضها اجتماعى، وبعضها اقتصادى، فمن الناحية الاقتصادية تنادى المذاهب الاشتراكية بالقضاء على الرأسمالية وإلغاء الملكية الفردية لأموال الإنتاج، وتحويلها إلى ملكية عامة، حتى لا يستغل أصحاب الأعمال جهود العمال، فالمذاهب الاشتراكية تقوم على أساس تدخل الدولة لكى تحقق الأغراض السابقة، وأن هذا التدخل لا يقتصر على مجال دون مجال، بل إنه يمتد إلى كل مجال يحقق الأهداف التي يعتنقها، وأن هذا التدخل هو وحده الذي يضمن الحرية للأفراد.

والواقع أنه يمكن التمييز بين الشيوعية، وهي مذهب اشتراكى متطرف وبين المذاهب الاشتراكية المعتدلة، من خلال توضيح الفروق بينهما في الأمور التالية:-

أ- إلغاء الملكية الخاصة:

ترى المذاهب الاشتراكية المعتدلة إلغاء الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج دون المساس بملكية أموال الاستهلاك، أما الشيوعية - على الأقل من حيث الغاية النهائية - فترى إلغاء الملكية الفردية على اختلاف صورها سواء أكانت ملكية إنتاج أو أموال استهلاك وتحويلها إلى ملكية للمجموع.

ب- توزيع الدخل القومى:

تجرى الاشتراكية على أن يمنح كل فرد نصيبه من الـــدخل القومى وفقا لعمله وظروفه، أما الشيوعية من حيث الغاية أيـــضا - فترى أن يتم التوزيع على أفراد الجماعة حسب حاجاتهم.

جـ- النظام النقدى:

تعترف الاشتراكية بالنظام النقدى، فيحصل كل فـــرد علـــى نصيبه في صورة مرتبات وأجور نقدية، أما الشيوعية فترى - مـــن حيث المال - إلغاء النقود، وحصول كل فرد على حاجته عينا.

ذ- وسيلة تحقيق الأهداف:

وهذا الوجه من أهم أوجه الخلاف بين الشيوعية والاشتراكية المعتدلة، فالاشتراكيون المعتدلون يرون تحقيق غايـــاتهم بـــالطرق الدستورية الديمقراطيه أما الشيوعية فتدعوا إلى الثـــورة والعنـــف والقضاء على خصومها بكل الوسائل، ومن ثم فإن إلغاء الملكية في نظر الشيوعية يجب أن يتم عن طريق المـــصادرة وبـــلا مقابـــل، ويجب أن تسود طبقة العمال، وأن تحكم حكما دكتاتوريا، وهو مـــا يسمى بنظام "دكتاتورية البروليتاريا"

فالشيوعية على ذلك نقيض الرأسمالية، وبين النقيضين تقف الاشتراكية المعتدلة تجمع بين مميزاتها، وتتخلص من عيوبها غالبا،

مثلا، تؤمن بالمساواة بين المواطنين كما تفعل الشيوعية، وبتوفير الحرية بالمواطنين كما تفعل الرأسمالية، وتسعى سعيا إلى التوفيق بين الاعتراف بقيمة الفرد وحريته ومساواته بغيره، مع توجيه الدولة لخير الفرد والجماعة، في نفس الوقت.

وإذا كانت الاشتراكية تقوم على تدخل الدولة في شئون الحياة وتوجهها، تدخلا تاما أو جزئيا فإن ذلك ينعكس على نظام التعليم في المجتمعات الاشتراكية ولذلك يقوم التعليم في الدولة الاشتراكية على المبادئ الآتية:-

أ- سيطرة الدولة على التعليم، وذلك بجعله مجانيا في مراحله المختلفة، وتوجيهه وفقاً لسياسات وتوجيهات الدولة لتحقيق التنمية الاقتصادية، فالدولة تضطلع بمسئولية تمويل التعليم بمختلف مراحله وأنواعه، بل إن المتفوقين من الطلاب خاصة في مراحل التعليم العالى والجماعى كثيراً ما يحصلون على مرتب، يستغنون به عن العمل جتى يتفرغوا للدراسة، ويستفيدوا من برامج التعليم التي تقدم.

ب- مبدأ اللاطبقية: وهم يعتبرون المدرسة سلاحا قويا لبناء المجتمع بدون طبقات اجتماعية وقد محو كل ما يوحى

بوجود فروق طبقية في مناهج المدارس على اختلاف أنواعها، أو نوعية هذه المدارس.

ت- مساواة الجنسين في فرص التعليم: فالأولاد والبنات ينتظمون في مدارس واحدة يدرسون برامج موحدة، ولا يسمح بأي تفرقة في تعليمهم على أساس قيامهم بأعمال موحدة بعد تخرجهم في المدارس.

ث- مساواة الأجناس من القوميات المختلفة بعضها ببعض، فقد نصت دساتير هذه الدول على تعليم أبناء هذه الدول على اللغة الواحدة بلغاتهم الخاصة بهم، ويتمتع جميع المواطنين دون تميز بسبب القومية والعزق والوضع الاجتماعى والدين والجنس بحقوق متساوية.

ج-محو أثر الدين في المدارس، وتنمية النظرة المادية العلمية نحو الكون والتاريخ الإنسانى، ومن ثم لا يسمح بوجود مدارس خاصة أو طائفيه.

ح-ربط التعليم بمواقع العمل والإنتاج وتنمية احترام العمل، والاهتمام بالعمل ذى النفع الاجتماعى، فترتبط مدارس التعليم المهنى بمؤسسات صناعية أو مزارع تعاونية أو منظمات البناء وغيرها حسب نوع الدراسة كما يتدرب

الطالب تدريبا مهنياً في المؤسسات أو المزارع التي يعملون بها بعد التخرج.

خامسا: العوامل السياسية:

المعنى اللغوى لكلمة السياسة، يشير إلى أنها تعنى "القيام على الشئ بما يصلحه" ولهذا نقول فلانا يسوس الدواب في حالة ما إذا كان يقوم عليها ويروضها، وبهذا المعنى أيضا نقول أن الوالى يسوس رعيته، وفي الحديث الشريف "كان بنو إسرائيل يسوسهم أنبياؤهم"، أي أن هؤلاء الأنبياء كانوا يتولون أمور بنى إسرائيل.

والواقع أن ما نعنيه بالنظام السياسى لا يقتصر على الجانب الشكلى منه والمتمثل في شكل الحرية (ملكية أو أرستقراطية أو جمهورية أو ديكتاتورية أو ديمقراطية...إلخ) والوسيلة التي تتقلد بها السلطة هل الإنتخاب أو التعيين أو الوراثة؟ وإنما الذي نعنيه بالنظام السياسى مجموعة القواعد والأجهزة المتناسقة والمترابطة فيما بينها، والتي تبين النظام الحاكم ووسائل ممارسة السلطة وأهدافها وطبيعتها، ومركز الفرد فيها وضماناته قبلها، كما تحدد عناصر القوة المختلفة التي تسيطر على الجماعة وكيفية تفاعلها مع بعضها.

والواقع أن العوامل السياسية تؤثر بدرجة كبيرة في نظام التربية السائد في المجتمع، فالتعليم يؤثر ويتأثر بالنظام السياسى في المجتمع تأثره وتأثيره في غيره من النظم، وفي هذا المعنى يشير كاندل إلى أن طابع الإدارة التعليمية يتحدد بعاملين أساسيين، هما نظرية الدولة أي مفهوم الدولة السياسى، والنظرية التربوية السائدة فيها.

فمن حيث مفهوم الدولة السياسى، فيؤكد كاندل أن الدولة الجماعية تحتكر التعليم لتحقيق أهدافها. ولذلك تقوم نظرية الإدارة التعليمية بها على أساس المركزية حتى تتمكن الدولة من الإشراف بفاعلية على التعليم والسيطرة عليه سيطرة كاملة، أما الدول الديمقراطية فتسمح الإدارة اللامركزية للتعليم بها باشتراك السلطات المحلية والجماعات والهيئات المهنية...وغيرها.

كذلك يتأثر النظام التعليمي في البلد الواحد بسلطة الدولة والحكومة من حيث ارتباط السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة، وتأثرها باتجاهاتها وتشريعاتها وأجهزة الدول المختلفة. ولذلك فإن اختلاف التيارات الحزبية والسياسية، وما يرتبط بها من اختلاف أيديولوجى يؤثر بصورة مباشرة على النظام التعليمي ولاسيما مع تغيير الحزب الحاكم، ولعل أوضح مثال على ذلك ما حدث في

بريطانيا تحت حكم حزب العمل التي تستند إلى أسس اشتراكية وتلغى عملية الانتقاء والتوزيع في التعليم الثانوى، وكانت وزارة التربية والتعليم في انجلترا تمارس ضغطا كبيرا على السلطات التعليمية المحلية التي تعارض فكرة المدارس الشاملة، وتضطرها إلى التوسع في إنشاء هذه المدارس، أما حزب المحافظين فمعروف بمعارضته لسياسة التعليم الشامل على أسس تربوية واجتماعية.

والواقع أن الحديث عن أثر العوامل السياسية في التربية أو النظام التعليمي، يقتضى أن نفرق بين الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة التي تفرض على البلد في فترة زمنية معينة، وبين النظرية السياسية التي تسير عليها، ويلتزم بها، فللنظرية السياسية صفة الديمومة والاستمرار، بينما للظروف السياسية المؤقتة صفة الانقطاع بطبيعتها.

والواقع أنه يمكن التحدث عن أثر النظرية السياسية في النظام التربوي في ضوء مصدر السلطة، وما إذا كانت تلك السلطة احتكارية، يستبد بها فرد أو أفراد، أو جماعية تقوم على الشورى وعلى الرجوع إلى الأمة فهناك بلاد تنبع السلطة من الشعب، والحكومة لا تتخذ فيها أي قرار، إلا إذا وافق عليه الشعب عن طريق ممثليه، وهناك بلاد أخرى تحتكر الحكومة السلطة فيها،

وتتركز هذه السلطة عادة في يد حاكم واحد فرد أو حــزب واحــد، يأتمر بأمر هذا الحاكم الفرد، وبين هذين النمطيين المتنافسين مــن البلاد يمكن أن توجد أنماط أخرى، حسب مدى السلطة الممنوحــة للشعب للتدخل في أعمال الحكومة أو مدى احتكار السلطة من قبــل الحكومة، وسوف نتحدث فيما يلي عن هذين النمطين فقــط لنتبــين منها تأثير النظرية السياسية على التربية.

ففي النمط الأول الذي تقوم فلسفة الحاكم فيه على احتكــار السلطة من فرد أو أفراد وعلى تزويد الدولة بكل وسائل القوة، حتى تتمكن من السيطرة والتحكم، استنادا على دعاوى باطلة، تبرر هــذا الحكم الاستبدادى، وهذه الدعاوى تتسم بالخــداع تــارة، وبــالزور والبهتان تارة أخرى...وغيرها.

ومهما كانت فلسفة هذا الحكم المستبد، ومهما كان منطقه فإن هذه الدول جميعاً، تهتم بالتنمية البشرية اهتماما واضحا، لأنها - في نظرها - السبيل لصب المواطنين في قوالب معينة، والــسبيل إلــى الحصول على القوة البشرية اللازمــة لهــا والــسيطرة والــتحكم، ولتحقيق الأهداف والغايات في الداخل والخارج.

هذه الفلسفة الاحتكارية الاستبدادية تنعكس علــى التربيــة، فنرى نظام الحكم الاستبدادى يسيطر علــى التعلــيم ويــستبد بــه،

ويوجهه لتحقيق أغراضه ومطامعه، وفيها يبسط سلطانه على النفوس ويبث ما يريد بثه من أراء ومعتقدات مما يسهل عليه مهمة الحكم، على النحو الذي يريده الحاكم المستبد، ولذلك نجد نظم التعليم في ظل الحكم الاستبدادى نظما احتكارية تقوم على المركزية ولا تسمح بالحرية أو التنوع أو المرونة وغالبا ما يحرر إنشاء المدارس الخاصة والطائفية، وإنما تفرض على المواطنين جميعا مدارس معينة، تحقق أهداف الدولة، فالدولة وحدها - وعلى رأسها الحاكم المستبد - هي التي تحدد المناهج والطرق، وفلسفة التعليم وأهدافه، وهي التي تنشأ المدارس وتحدد نوعيتها، ونوعيات الملتحقين بها وهي التي تخطط التعليم وتشرف على تنفيذ الخطط، من خلال أجهزة الدول المختلفة، التي يسيطر عليها الحاكم المستبد.

أما النمط الثانى: والمتمثل في البلاد (الديمقراطية) التي تتبع السلطة فيها من الشعب سواء بانتخاب الشعب لحاكم البلد انتخابا حرا مباشرا أو بانتخابه انتخابا حرا غير مباشر، أو بانتخاب من ينوب عنه في توجيه أمور البلاد، أو بانتخاب من يحاسبون الدولة.

وتنعكس هذه الفلسفة الديمقراطية على التربية، فنجد التربية في يد الشعب، ويحدد أهدافها وأغراضها كما يحدد مناهجها وبرامجها، ونجد هدفها هو خلق الإنسان الحر القادر على أن يخدم

نفسه، ويستمتع بحياته ويساهم في بناء مجتمعه ولذلك نجد الشعب في هذه المجتمعات يقبل على التعليم ويتحمل مسئولية تمويل برامجه التعليمية عن رضا وطواعية، ولا يعتبر ذلك عبئا ماليا عليه، وإنما يراه واجبا مقدسا يجب أن يقوم به، وليس معنى ذلك سلبية الدولة فيما يتصل بمسائل التعليم وإنما معناه أن الدور الأساسي هو دور الشعب، ولكن المصلحة العامة، قد تستدعى إشراف الدولة على التعليم وإدارته إدارة مركزية كما في فرنسا واستراليا، كما تستدعى المصلحة العامة التعاون بين الشعب والدولة فيما يتصل بالإشراف على التعليم وإدارته وتمويله كما في انجلترا، وقد يضطلع الشعب وحده بالإشراف على التعليم وإدارته وتمويله كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية.

أما فيما يتعلق بالظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة وأثرها على النظام التربوي، والتي يمر بها بلد من البلاد سواء فرضت عليه هذه الظروف فرضا أو كان هو الذي خلقها لأي سبب من الأسباب، ومن أمثلة هذه الظروف السياسية المؤقتة حالة الحرب، وحالة الاضطرابات وكذلك حالة بناء الدولة بعد الحرب، أو بعد الاضطرابات، في مثل هذه الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة تحتاج البلاد إلى نظم استثنائية أو غير عادية تتفق وهذه الظروف

وتمكن البلاد من اجتيازها وفي هذه الظروف السياسية سواء ذلك في حالات الحرب أو حالات الاضطرابات، تتولى الدولة عادة مقاليد الأمور بنفسها، فتوجه الاقتصاد وتوجه البحث العلمى، كما توجه أجهزة الإعلام وغيرها، الوجه التي تمكنها من اجتياز هذه الظروف، حافظة للبلاد ووحدتها الوطنية وتماسكها القومى رافعة الروح المعنوية لجماهير الشعب، كذلك توجه نظام التعليم - في ضوء مخطط قوي شامل - الوجهه التي تساعد في تحقيق أهداف الدولة، فقد تجعل التربية العسكرية جزءا أساسيا في برامج المدرسة، وقد توجه الكثير من جهدها نحو تخريج الأطباء أو المهندسين وهكذا، حسب احتياجات البلاد والظروف الطارئة التي تمر بها.

كذلك نجد أنه في حالة الحرب، يؤثر المجهود الحربي - بالإضافة إلى إرهاق الأمة ماديا ونفسياً - على المشروعات المختلفة التي تقوم بها الدولة، وتقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة بما فيها المشروعات الخاصة (بالتنمية البشرية) حيث توجه (الأولويات) المشروعات بالمجتمع وجهه معينة، تحصل بها البلاد على النصر، سواء في ذلك إعداد الشباب للحرب، وتدريبهم عليها، وعلى معداتها، وتعبئة جماهير الشعب نفسيا ومعنويا...وغير ذلك.

مراجع الفصل الثالث

١-**إبراهيم عصمت مطاوع:** أصول التربية - دار المعــارف - القاهرة - ١٩٧٩.

٢-**أحمد إبراهيم أحمد:** في التربية المقارنة - دارة المطبوعات الجديدة - الإسكندرية ١٩٩١.

٣-**جمال مجدى حسنين:** مبادئ علم الاجتمـاع - دار الثقافـة للطباعة والنشر - القاهرة١٩٨٠.

٤-**حامد عمار:** في اقتصاديات التعليم - المركز العربى للبحث والنشر القاهرة - ١٩٨٤.

٥-**سعاد خليل إسماعيل:** أنماط التعليم غير النظـامى - عـالم الفكر - وزارة الإعلام المجلد ١٩ العدد الثانى - الكويــت - يوليو/ سبتمبر١٩٨٨.

٦-**سعيد إسماعيل على، زينب حسن حسن:** اجتماعيات التربية - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٨٣.

٧-**سليمان محمد الطماوى:** نظام الحكم والإدارة في الإسلام - دراسة مقارنة دار الفكر العربى - القاهرة - د. ت.

٨-**فرناندو ريمرز:** تأثير الدين الخارجى والتـصحيح البنيــوى على التربية في أمريكا اللاتينيــة - مـستقبليات - المجلـد

العشرين - العدد (٤) - مركز مطبوعات اليونسكو بالقـاهرة - ١٩٩٠.

٩-**عبد الغنى عبود:** إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصـرة - دار الفكر العربى - القاهرة ١٩٧٨.

١٠- **عبد الغنى عبود:** الإيديولوجيات والتربيـة - مـدخل لدراسة التربية المقارنة - دار الفكر العربى - ط٣ - القاهرة - ١٩٨٠.

١١- **عرفات عبد العزيز سليمان:** الاتجاهـات التربويـة المعاصرة، دراسة في التربية المقارنـة - مكتبـة الأنجلـو المصرية - القاهرة - ١٩٧٧.

١٢- **محمد الهادى عفيفي وآخـرون:** التربية ومـشكلات المجتمع: مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٢.

١٣- **محمد منيـر مرسـى:** الإدارة التعليميـة أصـولها وتطبيقاتها - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٨٩.

١٤- **مصطفي الخشاب:** علم الاجتماع ومدارسة (الكتـاب الثاني) المدخل إلي علم الاجتماع مكتبة الأنجلو المـصرية - القاهرة ١٩٨٣.